LITERATURA E PARADIDÁTICOS: CHEGA DE CONFUSÃO!

PRESENÇA Pedagógica

EDITORA DIMENSÃO • V.5 • N.25 • JAN./FEV. 1999 • ISSN 1413-1862 R$ 6,00

n posição

CRISE ECONÔMICA E EDUCAÇÃO

DIMENSÃO

Fundação: 1985
DIRETORIA: Gilberto Gusmão de Andrade
Zélia Almeida

PRESENÇA
Pedagógica

V.5 • N. 25 • JAN./FEV. 1999 • ISSN 1413-1862
PRESENÇA PEDAGÓGICA é uma publicação bimestral da Editora Dimensão
Endereço: Rua Rosinha Sigaud, 201 - Caiçara - Cep 30770-560 - Belo Horizonte - MG
Telefax: (031) 411-2122

Editora Geral: GRAÇA PAULINO

Editora Assistente e Jornalista Responsável: CLÁUDIA TELES (Reg. prof. n. 70.593/SJP-MG)

Secretária: FÁTIMA GANEM RIBAS DE MENEZES

Comitê Editorial:
AMARÍLIS COELHO CORAGEM, ANGELO BARBOSA MACHADO, ANTÔNIO AUGUSTO GOMES BATISTA, ANTÔNIO MACHADO DE CARVALHO, CARLOS ROBERTO CURY, EDUARDO FLEURY MORTIMER, HAROLDO L. C. BARROS, IVETE WALTY, LUCÍOLA PAIXÃO SANTOS e MARILDES MARINHO.

Conselho Editorial Consultivo:
ÂNGELA TONELLI VAZ LEÃO, MAGDA BECKER SOARES e NEIDSON RODRIGUES (Belo Horizonte); ÍRIA BRZEZINSKI, JOSÉ CARLOS LIBÂNEO (Goiânia); EDNÉIA POLI MIGNONI (Londrina); JOSÉ DE SOUZA MIGUEL LOPES (Moçambique); ARNON DE ANDRADE (Natal); ATTICO INÁCIO CHASSOT e LIANE HENTSCHE (Porto Alegre); MÁRCIA ANGELA S. AGUIAR (Recife); GAUDÊNCIO FRIGOTTO, MÍRIAN PAURA S. ZIPPIN GRINSPUN e REGINA LEITE GARCIA (Rio de Janeiro); ANNA MARIA PESSOA DE CARVALHO e MYRIAN KRASILSHIC (São Paulo).

Atendimento ao Assinante/Números Atrasados: CAIO MILLER S. B. FERREIRA - Telefax (031) 411-2122

Espaço Publicitário: contatos com FÁTIMA GANEM RIBAS DE MENEZES

Colaboradores:
ANA MARIA SIMÕES COELHO, BRUNO SOUZA LEAL, ELOI S. GARCIA, GRAÇA PAULINO, HÉRCULES TOLÊDO CORRÊA, ISABEL FRADE, JULIANE CORREA MARÇAL, MARIA TERESA ESTEBAN, NANCY MARIA MENDES, RICARDO AZEVEDO, SAMIRA ZAIDAN, ZÉLIA ALMEIDA.

Revisão: LIBÉRIO NEVES

Edição de Arte/Gráfica: CLÁUDIA BATISTA DE ANDRADE

Produção Gráfica: PAULO ROBERTO DE AQUINO

Pré-Impressão: CLÁUDIA BATISTA DE ANDRADE

Impressão e Acabamento: EDITORA SANTUÁRIO

Reportagem: BRUNO SOUZA LEAL

Fotografia: JÚLIO BERNARDES

Ilustrações: CLÁUDIO MARTINS, RICARDO AZEVEDO

Capa: WALTER LARA

Aceitam-se colaborações. Os artigos serão submetidos à Editora, Comitê e Conselho Editorial.
É imprescindível nome e endereço completos do(a) autor(a) para contato. Originais não serão devolvidos.

EDITORIAL

Arranjaram-nos uma crise. Distraídos pela retórica do pleito eleitoral e depois pelas emoções natalinas, não soubemos a tempo que a estabilidade das moedas de países endividados e dependentes como o Brasil estava atrelada ao desemprego em massa da população e à sua passividade, capaz de acompanhar a obediência do governo aos nossos tutores estrangeiros.

E a educação brasileira? Poderá passar incólume por uma administração econômica que, para superar o quadro deficitário que ela mesma agravou, cria mais impostos a cada mês, anula direitos do trabalhador, corta despesas sociais e exibe interesses mesquinhos de grupelhos da elite?

Indaga a reportagem deste número de Presença Pedagógica*: o que querem e o que podem fazer os educadores neste momento? Quais as conseqüências mais diretas do comportamento dos três poderes sobre a educação brasileira durante esta crise? Que novos problemas ameaçam nossas crianças e adolescentes? As respostas buscadas entre secretários de Estado, donos de escolas, diretores, professores, não nos aliviam as angústias, mas nos levam a pensar a situação com mais lucidez.*

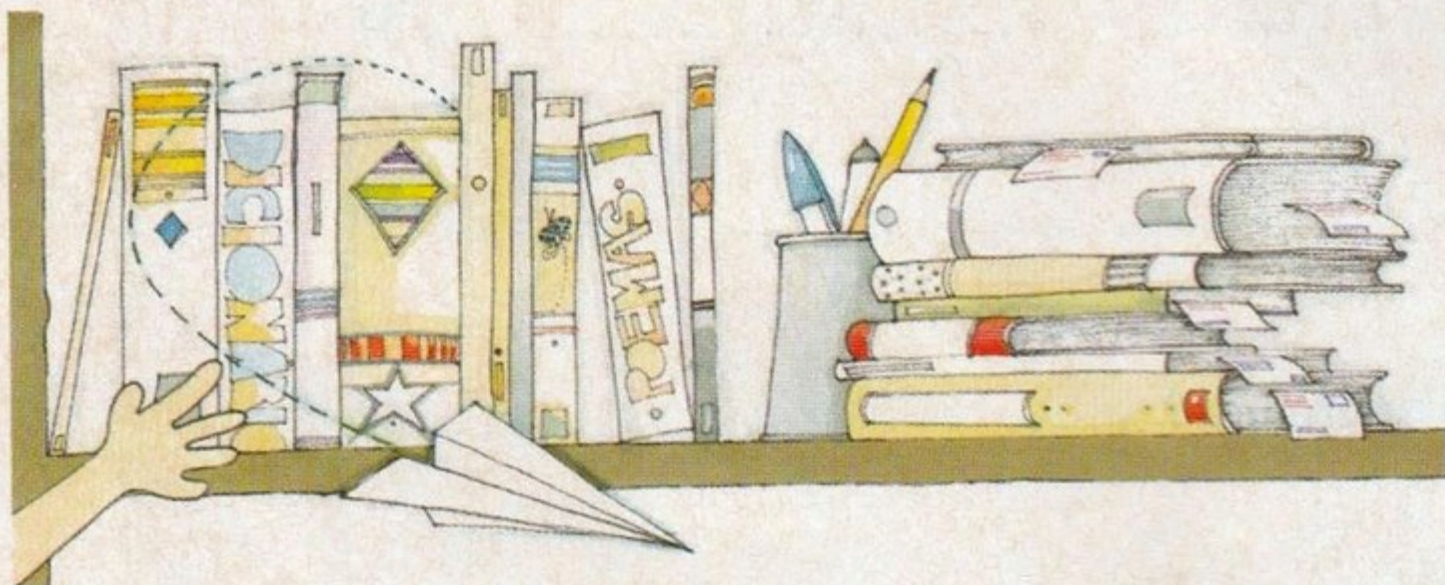
Aprendendo a fazer isso, aprendemos mais sobre outros fatos que nos intrigam. Os avanços tecnológicos, por exemplo, quantas vezes são citados como a panacéia capaz de minorar as dores dos estômagos maltrapilhos? Nosso entrevistado deste número, Roberto Aparici, é um pesquisador espanhol que preside a EAD da UNESCO, e resolveu trabalhar na América Latina, orientando estudantes e professores interessados em vídeo-educação. Qual a sua posição fundamental sobre o tema? Surpresa: a educação à distância nada resolverá, se professores e alunos não participarem do processo de produção. Sem recepção crítica e criativa, a tecnologia chega às escolas como receita eletrônica. Precisamos também de câmaras de vídeo para que a interferência de alunos e professores ultrapasse a recepção passiva dos pacotes de aparelhagem eletrônica. Não bastam os aparelhos de reprodução. Se a opção do MEC é a modernidade tecnológica, que cheguem também às escolas as câmaras de vídeo. Isso, é claro, com professores bem formados, boas condições de trabalho, merenda, água, luz, telefone, bibliotecas, para estarem incluídos no projeto também os estudantes mais pobres do País.

Enfim, arranjaram-nos esta crise. E nenhuma violência terrorista a resolverá. Confiamos no que Gandhi chamou de resistência civil: consciência, cooperação e mobilização. Na escola ou fora dela, há um grande número de brasileiros para os quais a ética, a justiça, a ciência ou a arte não são palavras vazias, mas propostas de vida, trabalho e articulação política, no sentido mais amplo da civilidade. Dentre estes, estão os que participam do ideário de Presença Pedagógica*, que inicia, com este número, o seu quinto ano de existência.*

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
BIBLIOTECA
Av. Antônio Carlos, 6627
C Postal, 1703 - Cidade Universitária Pampulha
31.270-901 — Belo Horizonte - MG
Telefones: (031) 499-5301 - 499-5302
FAX: (031) 499-5301

NESTE NÚMERO

A BIBLIOTECA NA SALA DE AULA

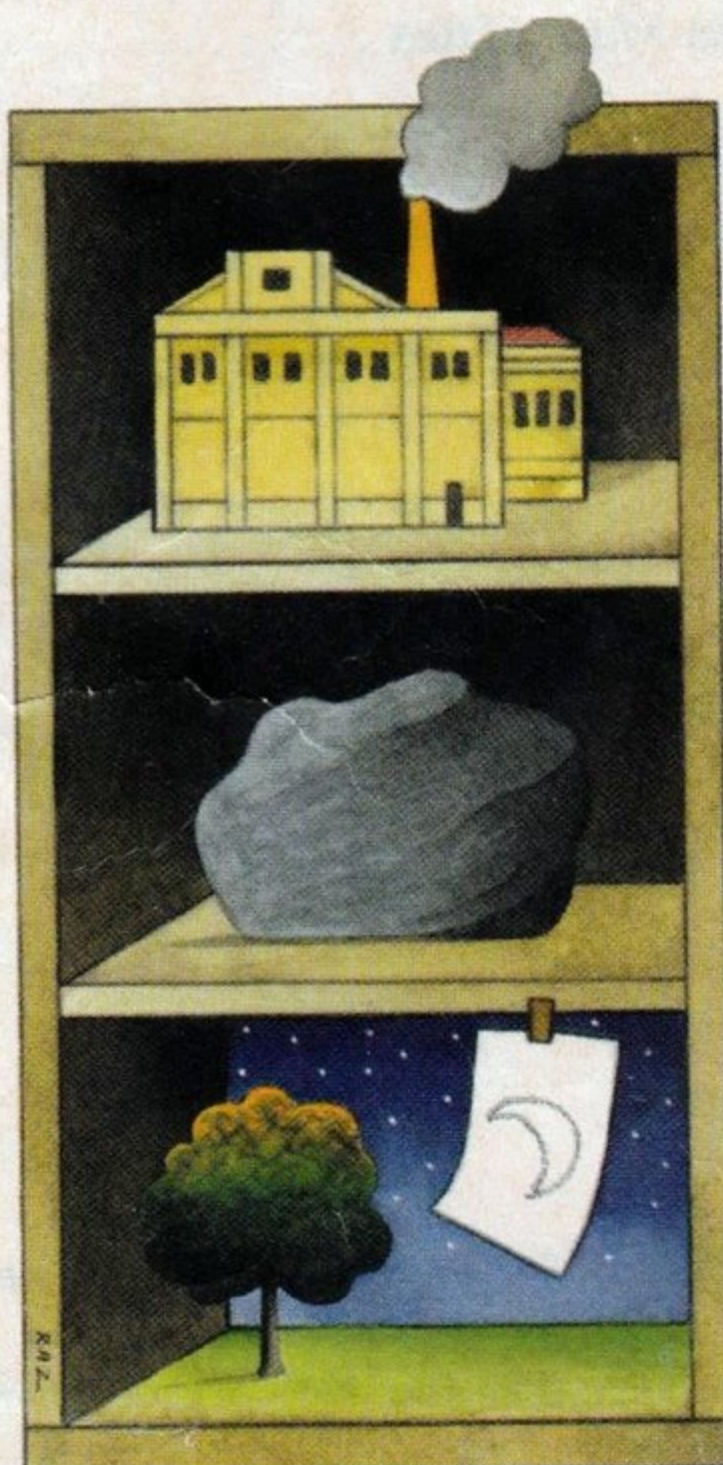
Quanto mais próximos os livros estiverem das mãos de seus pequenos leitores, melhor. Por que não podem estar na própria sala de aula?

LITERATURA E PINTURA

Nas escolas pode ser trabalhada a ligação entre duas artes que maravilham a humanidade desde tempos remotos.

BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO / UFMG

Nossa capa:

Os estudantes brasileiros na corda bamba após os cortes do MEC.

Ilustração de Walter Lara.

LITERATURA E PARADIDÁTICOS: BASTA DE CONFUSÃO!

Devemos recompor a identidade da arte literária para que seja mantida a qualidade da experiência artística, hoje sacrificada em nome de um suspeito didatismo.

Ilustração de Ricardo Azevedo do livro "O homem que pescou a lua". Ed. Studio Nobel, 1994.

SUMÁRIO

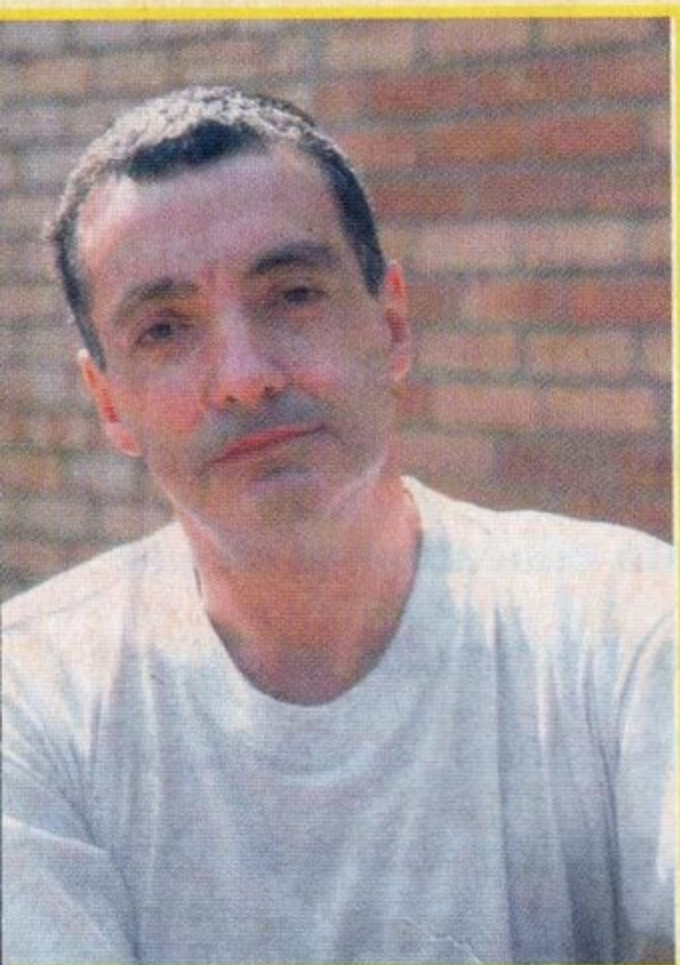
EDUCADOR-LEITOR: escreva para PRESENÇA PEDAGÓGICA, manifestando sua opinião sobre este número da Revista.

ASSINANTE: não deixe de atualizar seu cadastro junto à Revista. Não se esqueça de que é preciso renovar sua assinatura.

ROBERTO APARICI

Câmaras de vídeo nas escolas públicas

Roberto Aparici defende a participação de alunos e professores no processo de produção tecnológica, por suas potencialidades educativas.

Entrevista concedida a ISABEL FRADE e JULIANE CORREA MARÇAL
Tradução e transcrição: José Carlos Sampaio Rodarte
Edição: Cláudia Teles e Graça Paulino

Roberto Aparici, professor titular da Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED) de Madri, ministra, no Departamento de Didática, Organização Escolar e Didáticas Especiais, as seguintes disciplinas: Tecnologia Educacional; Meios Audiovisuais e Ensino a Distância; Leitura de Imagens e Meios Audiovisuais; Autoritarismo e Manipulação nos Meios de Comunicação. Além disso, é presidente do Conselho Mundial de Educação para os Meios, entidade com sede em Madri, que reúne universidades e Organizações Não-Governamentais (ONGs) da América do Norte, América do Sul, Ásia, África, Europa e Austrália.

Roberto Aparici tem diversos livros publicados, dentre os quais La Imagen, La Revolución de los Medios Audiovisuales, Leitura de Imagenes, Imagen en Movimiento, La Construcción de la Noticia, El Documento Integrado e os CD-Rom Nuevas Tecnologías y Educación e El Deseño Multimedia para la Enseñanza a Distancia. *Já proferiu conferências e desenvolveu trabalhos em universidades, como as americanas* Harvard, Institute of Technology of Massachussets, Rice University, *dentre outras, e instituições como a UNESCO, em Paris. Foi também professor-visitante no Canadá, México, Argentina, Brasil, Austrália e Estados Unidos.*

Na perspectiva de trazer para o Brasil experiências internacionais referentes ao campo da educação à distância, bem como gerar um referencial crítico sobre o uso das novas tecnologias da informação e da comunicação, a Faculdade de Educação da UFMG, através da Cátedra da UNESCO de Educação a Distância (EAD), tem recebido professores visitantes de instituições es-

ENTREVISTA

ROBERTO APARICI

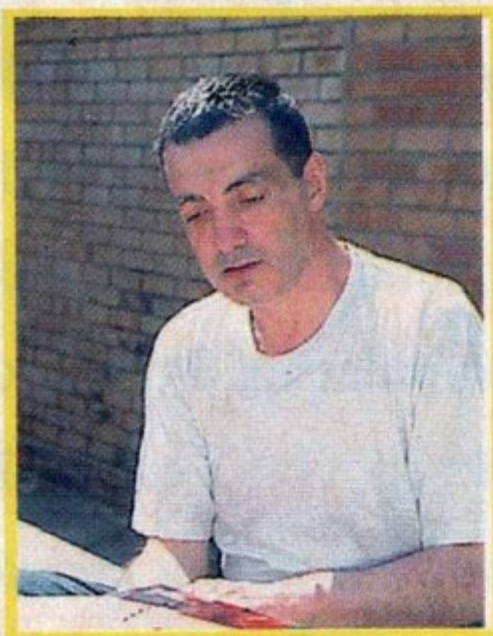
Não podemos falar de educação se não falamos de comunicação: não há ato educativo se não se produz um ato comunicativo.

trangeiras, cuja atuação proporcione novas possibilidades para a realidade educacional do País. Nesse sentido, o professor Roberto Aparici permaneceu na FaE, durante o primeiro semestre de 1998, oferecendo os cursos Comunicação Educativa – oficinas de rádio, TV/vídeo e internet/CD-rom *destinados a alunos de graduação dos cursos de Pedagogia e Comunicação Social, com a colaboração de professores de ambos os cursos e de radialistas de rádios comunitárias. Para os professores do Ensino Fundamental das escolas públicas, dedicou o curso* Comunicação e Educação: análise e utilização dos meios em sala de aula, *tendo como objetivo, dentre outros, a formação de uma cidadania crítica para defender-se da manipulação. Juntamente com o Programa de Pós-Graduação em Educação, ministrou a disciplina* Trabalho e Educação: meios de comunicação e novas tecnologias da informação em educação. *Ainda ofereceu o* I Curso de EAD *aos professores da UFMG, via* Internet, *com momentos presenciais e discussões* on line *e* off line.

No Brasil, Roberto Aparici presta assessoria ao Programa de Formação de Professores, desenvolvido pela Cátedra da UNESCO de Educação à Distância da Universidade Federal de Mato Grosso, além de colaborar com o Curso de Especialização em EAD da Universidade de Brasília.

Nesta entrevista concedida a Presença Pedagógica, *Aparici explicita suas idéias e propostas sobre a tecnologia em educação, revelando aos leitores algumas facetas da mídia que compõem um processo mundial mais complexo e mais influente na realidade político-social do que parece aos espectadores desavisados.*

PP: Qual é a importância de se trazer a comunicação para o campo da educação?

Aparici: Em primeiro lugar, a comunicação é uma das grandes áreas que foram negligenciadas no campo da educação. Não podemos falar de educação se não falamos de comunicação: não há ato educativo se não se produz um ato comunicativo. Mas, como objeto de estudo, a Educação não se tem preocupado com essa área que envolve todos os seres humanos. Inclusive a informática tem-se apropriado de palavras que corresponderiam somente aos seres humanos: falam da comunicação de máquina a máquina, o que é informação e não comunicação. De modo que certas áreas recentes estão se apropriando de conceitos e de paradigmas para fazer deles um uso mecanicista. É preciso discutir como a educação poderia adotar uma perspectiva para unir os aspectos tecnológicos, os comunicativos e os educativos.

Há imagens que são puro lixo, sujeira que não vale absolutamente nada, e há muitas palavras que tampouco valem algo; nesse sentido, a palavra tem identidade em si mesma e a imagem tem identidade em si mesma.

PP: Hoje percebemos a presença crescente da imagem na produção de mensagens. Diante de várias questões envolvidas nessa construção, como você destaca o papel da imagem?

Aparici: É preciso abandonar um estereótipo, o primeiro estereótipo que os próprios meios de comunicação manejam: "uma imagem vale mais do que mil palavras". Uma imagem vale por si mesma e mil palavras também valem por si mesmas. Uma só palavra poderia suscitar mil imagens para representá-la: a palavra *justiça*, a palavra *liberdade*, a palavra *direito*, *amor*... São difíceis de representar e, quando são representadas, são estereótipos. Os mercadores da imagem construíram sua própria estratégia a partir desse *slogan*. Há imagens que são puro lixo, sujeira que não vale absolutamente nada, e há muitas palavras que tampouco valem algo; nesse sentido, a palavra tem identidade em si mesma e a imagem tem identidade em si mesma. Depois de feita essa pequena observação, de que os mercadores da imagem fundam as estratégias de sobrepor a imagem ao mundo da palavra, cabe apontar que, a partir dos anos 50, tem havido um predomínio dos códigos icônicos sobre outros tipos de códigos. E nos últimos dez anos esse predomínio invade praticamente todo o ambiente visual ou audiovisual de qualquer cidadão, sobretudo em contextos urbanos. Essa "iconização da realidade" é a construção de imagens que, de maneira consciente ou não, rodeiam os cidadãos. É uma construção realizada por certos tipos de empresas que estarão nos próximos anos ainda mais presentes. Lembremo-nos, por exemplo, de que a telefonia do Brasil foi vendida a muitas empresas estrangeiras. Através da telefonia se dará a circulação e a transmissão de imagens, de representações que podem ser próprias do Brasil ou das empresas proprietárias das linhas telefônicas. Portanto, a questão da *iconização* deveria ser situada em dois níveis: por um lado, a estratégia da mídia para sobrepor a imagem ao mundo literário, ao mundo escrito e, por outro lado, o resultado disso. Creio que, por melhores que tenham sido as adaptações de alguns romances, não há uma grande adaptação visual, salvo exceções, que supere um texto literário. Não posso imaginar uma boa representação visual de *Grande Sertão: Veredas*, para dar apenas um exemplo.

PP: Você tem trazido para a educação o conceito de "alfabetização audiovisual". Poderia falar um pouco mais sobre o significado dessa expressão?

Aparici: Situarei a questão em dois grandes níveis: por um lado, a alfabetização em seu conjunto, na medida em que uma pessoa que saiba ler e escrever para compreender o mundo

Que coisas a mídia, nessa época de democracia neoliberal, está dizendo e de que maneira está orientando a opinião pública?

terá muito mais condições de exercer a democracia e a liberdade e estará menos vulnerável à possibilidade de ser manipulada. Quando Paulo Freire, no Brasil, desenvolve uma campanha de alfabetização audiovisual, ele a converte numa arma perigosa para o sistema, pois não desenvolvia um sistema mecânico, mas desenvolvia um sistema cuja finalidade era compreender as estruturas, as bases da sociedade, da política e da economia brasileira. De alguma maneira, o que fez Paulo Freire é um processo de formação política. Esse tipo de formação de caráter político é um processo de alfabetização que enfrenta propostas mecânicas muito desenvolvidas na Europa e nos Estados Unidos. É uma proposta com um outro olhar sobre a educação. Mas, para alegria dos manipuladores da opinião pública, as mensagens icônicas são, aparentemente, fáceis de entender. Qualquer um, aparentemente, não precisa ter uma formação para ver televisão; basta sentar-se em frente do televisor para entender as mensagens. O problema que encerram essas mensagens visuais é o de terem uma decodificação determinada, uma carga determinada e o de se apresentarem de uma determinada maneira. Uma pessoa, na melhor das hipóteses, pode descrever as coisas que viu, na melhor das hipóteses pode fazer uma síntese, um resumo, mas, em geral tem muitos problemas para relatar quais os sentidos, fazendo uma leitura compreensiva do que acabou de ver. Ou seja, vê os signos sem entender seu sentido. De algum modo, isso é uma leitura mecânica de códigos audiovisuais, uma forma que facilita muito a manipulação. Pensemos no seguinte: o Brasil viveu em 1998 uma campanha política para a eleição de presidente. De que maneira a mídia indicou à opinião pública em quem ela devia votar? Como os cidadãos se posicionaram? Por que se posicionaram de uma ou de outra maneira? Havia na campanha certas palavras que durante a ditadura brasileira estavam proibidas; a palavra *liberdade*, por exemplo, que não podia ser dita. Há coisas que a mídia dizia e coisas que não dizia. Que coisas a mídia, nessa época de democracia neoliberal, está dizendo e de que maneira está orientando a opinião pública?

PP: Que relação esse processo estabelece com a educação escolar?

Aparici: Pensemos no seguinte: pode-se dizer que os meios de comunicação, hoje em dia, são uma escola paralela. Teríamos a escola institucional, a escola pública – quando falo de *escola*, refiro-me sempre à escola pública, ainda que existam escolas privadas – assim como, frente a ela, frente ao conjunto das escolas, há um outro

De alguma maneira, os meios de comunicação vão construindo determinados tipos de discursos paralelos aos da escola. O cidadão recebe essas mensagens e as assume como válidas.

tipo de escola, paralela ao sistema educativo, que ensina nas entrelinhas, sem nos darmos conta: os meios de comunicação. Ensinam-nos de maneira assistemática, de maneira indireta. E não me refiro aos programas educativos, mas a telenovelas, a Ratinho, a noticiários, cuja força formativa é maior que a dos programas especificamente educativos. De alguma maneira, os meios de comunicação vão construindo determinados tipos de discursos paralelos aos da escola. O cidadão recebe essas mensagens e as assume como válidas. Essas mensagens não são abandonadas ao descrédito, mas obtêm o ritual da oficialidade, da institucionalização de um discurso aceito frente ao da escola, cujo discurso também é aceito. Sendo a grande preocupação da escola, sobretudo no Ensino Fundamental, ensinar às crianças a leitura e a escrita, esquece-se de certos códigos que começam a tomar corpo a partir da segunda metade do século XIX, com a fotografia e o cinema. Os códigos com que lida a escola são os códigos institucionalizados a partir da difusão da imprensa em meados do século XV, quando essas novas linguagens não estão presentes. De algum modo a escola se encarrega de toda a alfabetização das crianças, que podem ascender a esse sistema, mas não se encarrega de outros tipos de códigos.

PP: Nem sempre se garante o acesso ao mundo da escrita. Como trabalhar outros códigos, se cerca de 20% dos brasileiros ainda são analfabetos?

Aparici: Se 20% dos brasileiros são analfabetos, as cifras do analfabetismo audiovisual podem ser assustadoras, já que não só correspondem às pessoas que não sabem ler e escrever, mas também a pessoas como advogados, médicos... o próprio Presidente da República pode ser analfabeto audiovisual. Que significa ser um analfabeto? Uma pessoa que não pode decodificar mensagens de modo compreensivo para entender alguns dos mecanismos que ocorrem no contexto social. Muitos professores da Universidade, muitos sábios da Universidade, muitos empresários podem ser analfabetos audiovisuais. De alguma forma, a questão do analfabetismo em relação às novas linguagens põe o Brasil, como outros países, em circunstâncias muito dramáticas, um drama não só brasileiro, mas internacional. A maioria das pessoas tem acesso ao rádio, mais de 95% da população brasileira têm acesso ao rádio, segundo um documento da UNESCO, e uma porcentagem muito alta da população tem acesso à televisão, mais de 80%. Se somamos os códigos com que se faz a informação e a representação do Brasil e do mundo, a importância da mí-

Lembremo-nos de que a reforma espanhola, a reforma argentina, a brasileira, a boliviana são reformas do Banco Mundial. Se apresentam alguns aspectos vinculados à comunicação e à tecnologia, sua perspectiva é tecnocrática, em que se ensina apenas a operar a máquina mas não a pensá-la.

dia na vida dos brasileiros é muito grande. O fato de estarem em contato com esses meios garante uma forma de transmissão da realidade feita por empresas com interesses políticos, religiosos ou econômicos determinados. Empresas distintas, mas com objetivos similares. O cidadão comum não conhece esse gênero de questões; para ele a informação é neutra, para ele informação e entretenimento absolutamente nada pretendem.

PP: Do ponto de vista de uma escola para a cidadania, como você interpreta a ausência do ensino dos meios de comunicação na formação dos professores?

Aparici: Os professores formaram-se segundo um modelo docente do século XIX. Nos últimos anos tem havido um grande esforço para incorporar certos tipos de disciplinas, com o objetivo de transformar os currículos. Mas lembremo-nos de que a reforma espanhola, a reforma argentina, a brasileira, a boliviana são reformas do Banco Mundial. Todas as reformas na prática se parecem, têm o mesmo padrão. E, se apresentam alguns aspectos vinculados à comunicação e à tecnologia, sua perspectiva é tecnocrática, em que se ensina apenas a operar a máquina, mas não a pensá-la. A reforma no Brasil é a reforma do Banco Mundial, a reforma na Argentina é a reforma do Banco Mundial, e também as reformas na Espanha, em Portugal e em muitas outras repúblicas latino-americanas. É imprescindível denunciar essa globalização dos currículos em nível internacional. Não é só na economia que a globalização se manifesta, através da transnacionalização das empresas, mas na instituição de certos currículos e nas pressões diretas e indiretas do Banco Mundial sobre os indicadores, que são similares em muitos países. O Brasil, a Argentina, a Espanha, a Guatemala, para citar somente quatro países, embora pertençam a uma área geopolítica semelhante, que é a área ibero-americana, têm quatro identidades distintas; se, no entanto, examinássemos seus currículos, veríamos semelhanças.

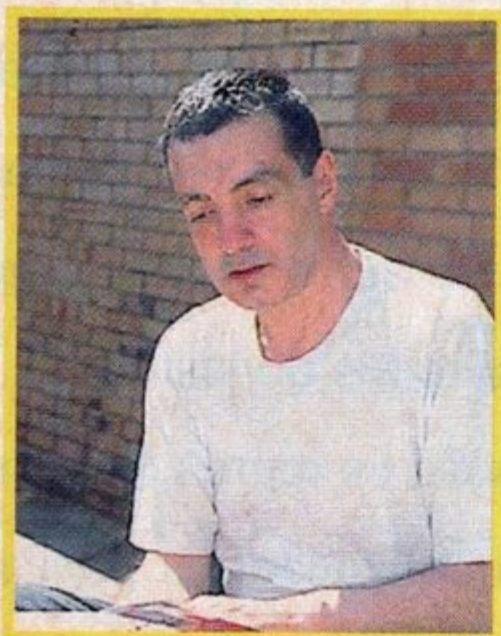
A presença da tecnologia em qualquer desses currículos restringe-se a uma perspectiva sobretudo economicista ou tecnocrática, como era o ensino da língua há trinta ou 40 anos, um ensino de caráter mecânico em que a língua não aparecia como um ato de compreensão social. Existem escassas experiências e trabalhos realizados de modo pioneiro em diferentes países por universidades, ONGs ou outros grupos, que têm conseguido, não a modificação dos currículos, mas a incorporação de uma outra perspectiva, que, até agora, estava esquecida. De algum modo, a preocupação de hoje com

Nessa submissão às regras do mercado, que é a globalização, as poucas esperanças que restam estão na potencialização de projetos locais, de identidades locais, e de tudo quanto diga respeito a traços nacionais e identificatórios.

a incorporação da comunicação é semelhante à preocupação de certos grupos nos anos setenta com a educação ambiental: a comunicação é um assunto de todos e não apenas dos proprietários dos meios de comunicação. Estamos vinculados a ela como à língua, assunto de todos. Com esse ponto de vista estamos lutando para que a comunicação tenha um espaço que permeie todo o currículo e nele tenha uma presença diferente da de hoje, limitada ao simples manuseio de aparatos.

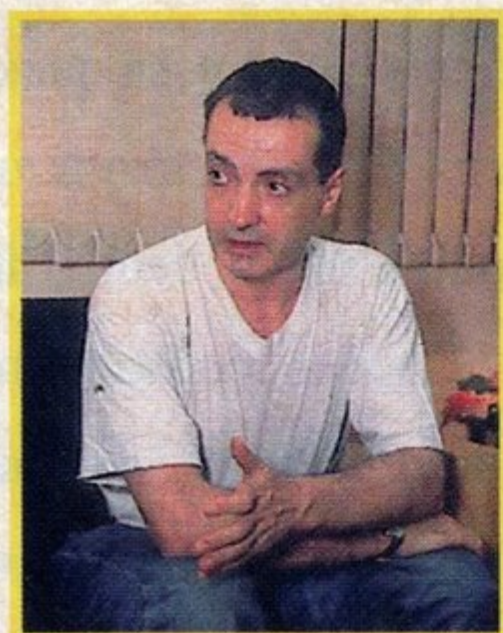
PP: No contexto da globalização, como Presidente da Conselho Mundial de Educação para os Meios, como você vê a desigualdade entre os países frente aos meios de comunição e produção da informação?

Aparici: A palavra *globalização* é como uma palavra mágica. Entendia-se a globalização como um processo de democratização. Eu diria que, mais do que um processo de democratização, é um processo de totalitarismo – por isso, às vezes, uso a palavra *globalitarismo*. Esse *globalitarismo* acentua as desigualdades porque, de um lado, estão os países produtores e, de outro, os países consumidores de informação. Se hoje observamos ou percorremos a rede ou a atual produção audiovisual, notamos que tanto a produção audiovisual quanto a produção tecnológica estão concentradas sobretudo em três áreas geográficas: nos Estados Unidos, na Europa e no Japão. Que ocorre com o resto dos países? Atualmente caracteriza todos os países uma homogeneização, um pensamento único: todos temos de pensar da mesma maneira porque, de outro modo, ficamos isolados, excluídos do sistema.

Nessa submissão às regras do mercado, que é a globalização, as poucas esperanças que restam estão na potencialização de projetos locais, de identidades locais, e de tudo quanto diga respeito a traços nacionais e identificatórios. Isso pode soar um pouco parecido ao antigo nacionalismo, e não é essa a minha intenção. Neste momento, o processo de globalização no campo da comunicação, por exemplo, está centrado naqueles três grandes eixos. Na educação esse processo se dá através das macrouniversidades à distância: a *Open University*, a *UNIR*, a *FER Universidad* etc. Mas, por outro lado, para que se dê esse processo de expansão é preciso também haver uma situação local propícia a um processo de caráter colonial. Se, por exemplo, hoje, o Brasil comprou 11 projetos da *Open University*, isso não diz respeito apenas àquela instituição. Trata-se de um processo expansionista e colonialista que caracterizou o Reino Unido em toda a sua trajetória, mas decorre também de um mecanismo específico dentro do Brasil, facilitando a compra desses 11

Como diz a canção de Gonzaguinha: "O Brasil não conhece o Brasil". Este país, que é tão nacionalista – de uma cultura popular extremamente forte, rica e bela – deveria recuperar isso no campo da educação.

cursos milionários, em vez de promover a formação de recursos humanos envolvendo 40 ou 50 entidades brasileiras. Teria sido muito mais barato e muito mais rentável a realização de projetos locais, no lugar de projetos supranacionais, que não permitem a modificação de um ponto ou de uma vírgula. As imposições externas são para que esses cursos não sofram qualquer modificação; só se traduzem e se repetem como se fossem refrigerantes ou códigos de marca que se produzissem em série. E o Brasil, por sua vez, tem de pagar um valor para cada material, além de comprar os direitos, e custa dinheiro. Não seria mais conveniente, com o potencial humano existente no Brasil, desenvolver ele próprio suas estratégias nacionais ou locais, em conformidade com a política global que se está vivendo? Resumindo, para que haja forma de neocolonialismo é preciso que existam, em nível local, formas colonizadas de administração.

PP: Você poderia citar alguma experiência, no Brasil ou na América Latina, que fosse contrária a essa perspectiva?

Aparici: Creio que todos os países da América Latina sofrem grandes pressões para desenvolver a educação. Os maiores investimentos em educação são realizados pelo Banco Mundial ou por instituições semelhantes. Caiu-se numa espécie de encruzilhada: como gerar fundos e como, ao mesmo tempo, desenvolver projetos que tenham identidade local, e não sejam rechaçados por aquelas fontes de financiamento? Isso é extremamente difícil, porque serão economicistas os parâmetros recomendados. Mas prefiro falar sobre o Brasil a falar sobre outros países. No caso do Brasil, que é um país extremamente nacionalista, creio que se deveria recuperar parte desse nacionalismo na prática educacional; estão olhando demais para fora enquanto nós, europeus, deveríamos conhecer algumas das coisas magníficas realizadas aqui. Como diz a canção de Gonzaguinha: "O Brasil não conhece o Brasil". Este país, que é tão nacionalista – de uma cultura popular extremamente forte, rica e bela – deveria recuperar isso no campo da educação. E por falar em educação, a educação na Universidade está centrada em modelos europeus ou norte-americanos, em vez de voltar-se para questões locais. No campo da comunicação, há projetos muito pequenos que no futuro podem estimular outros trabalhos. Uma professora ou um professor do Ensino Fundamental é muito mais sensível do que um professor universitário, preocupado que está este só com a pesquisa. O trabalho social que realiza um professor ou uma professora alfabetizadora está muito mais próximo da reali-

O trabalho social que realiza um professor ou uma professora alfabetizadora está muito mais próximo da realidade e da preocupação com a cidadania do que aquilo que realizamos em contextos acadêmicos.

dade e da preocupação com a cidadania do que aquilo que realizamos em contextos acadêmicos. Sei que isso vai molestar alguns colegas, mas temos de colocar as cartas na mesa e denunciar o sistema organizado através da pesquisa, despreocupado com o sistema docente e com as questões sociais deste país. A maioria das experiências que estão sendo desenvolvidas no Brasil ocorrem em escolas com animadores socioculturais, com estudantes de comunicação. Esse é um tipo de experiência comum em certos países. No Canadá, por exemplo, que é o país mais desenvolvido nesse sentido, a ação não começa no ministério: foram grupos de vizinhos, grupos de professores, grupos de organizações que viram a necessidade da educação da imagem e da educação audiovisual. Foi a pressão das turmas que a levou a ser colocada em prática. Creio que isso também esteja ocorrendo na Austrália e também na Argentina, que, por sua vez, está incorporando conteúdos específicos de linguagem dos meios de comunicação, tanto para o Ensino Fundamental, quanto para o Ensino Médio

PP: A dificuldade de trabalhar essas questões com crianças na escola está na formação dos professores, ou é um problema colocado pela própria faixa etária?

Aparici: O problema está na formação. Na Espanha fizemos o processo inverso; a maior formação deu-se para a educação inicial. Nos últimos 11 anos, formamos, no mínimo, cinco mil e quinhentos professores. Se comparo as experiências, que são completamente distintas, elas têm algo em comum. Enquanto os canadenses, por exemplo, se preocuparam com o Ensino Médio, no nosso caso a formação se concentrou no ensino inicial. No México, por exemplo, faz aproximadamente um ano e meio que se iniciou um curso de formação de professores de ensino primário, e há muita gente trabalhando nos bairros de maneira assistemática. Trata-se de conseguir desses cursos uma pontuação para atrair os professores. Nesse sentido se orientam as atividades que estão surgindo na Argentina: há associações que convocam cursos de educação para os meios de comunicação, cursos com uma quantidade mínima de horas que sejam suficientes para o desenvolvimento profissional dos professores. Essa foi a experiência que realizamos na UNESCO, formando professores e professoras do Ensino Fundamental.

PP: Que relação pode ser estabelecida entre a preocupação dos professores que trabalham com alfabetização convencional e a questão emergente da alfabetização audiovisual?

Aparici: Temos algumas experiências de trabalhar com crianças de três a cinco anos, aproximadamente. Com

As crianças têm muitas dificuldades de lidar com quadros de três por quatro centímetros, mas podem fazer grandes transparências e contar uma história com cinco ou seis imagens, uma narrativa que tenha os elementos mínimos de certos tipos de mensagens.

crianças dessa idade, não seria apropriado trabalhar coisas que elas não possam realizar. Mas suponha começar a trabalhar com o tema da representação. Pode-se começar com a construção de pequenas histórias visuais e trabalhar, mais do que com imagens fixas, sobretudo com imagens mecânicas. As crianças têm muitas dificuldades de lidar com quadros de três por quatro centímetros, mas podem fazer grandes transparências e contar uma história com cinco ou seis imagens, uma narrativa que tenha os elementos mínimos de certos tipos de mensagens. E pode-se trabalhar o tema da expressão artística, o tema das luzes e das sombras. Quando chegarem aos cinco e até os oito anos podemos chegar a fazer outras experiências. Como um grupo numa escola pública de Sevilha, por exemplo. Os alunos entre oito e dez anos fazem sua câmara fotográfica: pegam uma lata, pintam-na de negro por dentro, fazem um pequeno furo, introduzem um filme. O que nos interessa nisso é ensinar-lhes o conceito de câmara, de câmara escura e o conceito de produção de imagens. A partir dos dez ou onze anos, aproximadamente, eles podem começar a trabalhar com uma câmara de vídeo. O problema que apresentam as crianças dessa idade é o da edição. Há dez anos trabalhamos com cinema super-oito, o que era muito fácil, por ser um sistema de cortar e unir, ao passo que o sistema de edição de vídeo, para uma pessoa de dez/onze anos, é muito mais complicado, pois desconhece o sistema de vídeo, necessitando de uma presença maior do professor. Não sei como está essa questão no Brasil, mas na Espanha formam-se associações de pais e mães, dentro da escola. Essas associações contribuem com uma quantia de dinheiro e, se consideram que essa escola deve ter introdução à tecnologia ou ao vídeo, põem-se em contato entre si ou com outro tipo de associação e contratam monitores, que montam um sistema bastante simples, no qual em cerca de dez sessões os alunos podem chegar a produzir um determinado tipo de material. Essas experiências, ainda que não sejam perfeitas, criam uma situação intermediária, até que os professores possam ter formação adequada. Obrigatório é que o professor esteja junto com os alunos e tenha assegurada sua formação mínima. Das oficinas dos alunos têm de participar também o professor ou a professora desses alunos.

PP: Que tipo de profissional dirige os trabalhos dessas oficinas?

Aparici: As pessoas licenciadas nas faculdades de comunicação, quando se aproximam dessa temática, ocupam-se de reproduzir os temas de produção de uma cadeia de televisão. E não se trata disso, de repetir o processo de produção, já que isso seria produzir o mesmo. E

Não se trata de defender que as crianças troquem a produção de pintura artística por vídeo. A maioria das crianças, quando fazem um desenho, não podem explicar o que fizeram, porque o processo de educação artística foi mecânico.

aqui retomo o tema da importância da educação: como a educação poderia formar esse grupo de monitores numa perspectiva de outra natureza? Não se trata de defender que as crianças troquem a produção de pintura artística por vídeo. A maioria das crianças, quando fazem um desenho, não podem explicar o que fizeram, porque o processo de educação artística foi mecânico. Não é só mudar de tecnologia, mas também de mudar a forma de ensinar. A tecnologia é uma forma de expressão, assim como um lápis ou uma caneta, mas as crianças têm de começar a entender a questão da construção de significados. Assim como as crianças não são autônomas quando começam a escrever e depois podem produzir seus próprios textos, o que nos interessa é que possam chegar a ler e produzir mensagens visuais sem interferência de outrem. Assim deve ser e, de certo modo, é nosso trabalho: fazer com que os jovens alcancem a autonomia na produção.

PP: Você colocou uma proposta interessante: não só a recepção, mas também a produção de "textos" visuais por professores e alunos. Qual seria a natureza da circulação dessas mensagens produzidas por eles, tendo em vista que elas competirão com outras mais poderosas no mercado?

Aparici: O que vou dizer é o que fazemos. Mas cada um tem de desenvolver sua própria proposta de trabalho. Inicialmente, o universo visual que constroem os jovens – e isso também se passa com os adultos – é uma reprodução dos estereótipos da própria mídia. Ocorrem dois grandes estereótipos: ou falar demasiadamente, como uma peça de teatro, ou tomar como modelo um determinado tipo de ator ou de apresentador. A intenção, em primeiro lugar, é analisar aquilo que produzem, aquilo que fazem. Depois propomos a eles desaprender o aprendido.

Então, retomando o problema da falta de recursos: para desaprender o aprendido usamos câmaras de vídeo domésticas, muitas vezes conseguidas nas escolas através de associações de vizinhos ou de organizações não governamentais. Mas, elas apresentam o sério problema de não ter microfone. E como sabemos que é muito frustrante ter um produto que não se possa ouvir, de antemão dizemos que a história que se vai produzir terá de ser destituída de diálogos ou pode ter, no máximo, uma frase. Que fazem os que participam da experiência? Em geral, criam produtos parecidos aos do cinema mudo, tudo muito gestual. Mostramos o que produziram, propondo a comparação com um trecho de algum filme em que, durante dois ou três minutos, não haja diálogos, para que assim possam construir histórias que não necessitem da palavra, mas da imagem e, quando muito, da música, in-

BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO / UFMG

ROBERTO APARICI

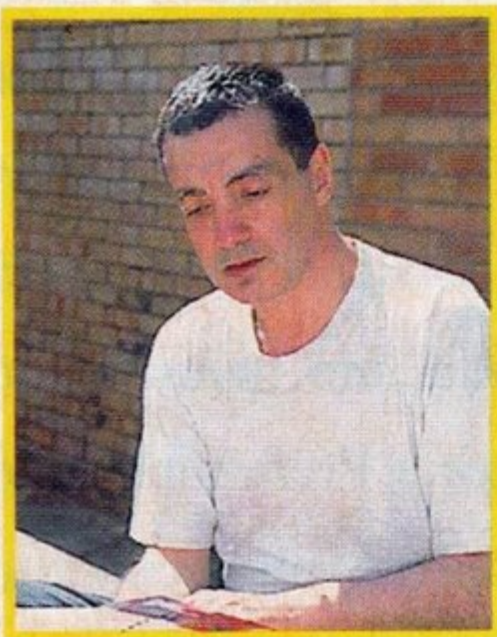
Para nós a câmara é como a caneta com que se vai aprendendo a fazer traços e assim como se vão escrevendo com a caneta determinados signos, com a câmara vão-se produzindo símbolos de determinada maneira.

troduzida na sala de edição. E assim vamos, de alguma maneira, complexificando o processo para que se possa contar histórias só através da imagem, pela própria limitação tecnológica. E, sobretudo, para que não haja obras de teatro em vez de obras de vídeo.

PP: Isso não fica muito difícil para eles?

Aparici: A maior dificuldade que se apresenta aos alunos e aos professores é a narrativa, o modo como se criam as histórias. É um processo extremamente complexo, difícil. Em geral, no começo, fazemos com que os trabalhos – a fim de gerar menos frustração e de fazerem experiências interessantes, vendo seu produto acabado – tenham estruturas clássicas: um princípio, um desenvolvimento e um desenlace, embora possam ter uma nova opção de montagem para modificá-los. O roteiro, a produção da história, é uma questão crítica, não somente neles, mas também na faculdade de comunicação, onde a maior parte das pessoas não domina os assuntos oferecidos nos cursos de roteiros. Descobrimos que a escola deveria aprimorar o ato de contar histórias, não apenas histórias de ficção: contar a história de seu país, a geografia de seu país, a natureza de seu país de uma maneira "narrativa". Descobrimos que, quando pedimos aos alunos para contarem algo que estão vivendo, eles têm problemas para contar algo próximo. Creio que isso tem a ver com o ensino da língua e dos estudos sociais e não com o ensino de comunicação audiovisual. Desse ponto de vista, as escolas deveriam levar em conta as dificuldades comunicativas dos alunos para fazer um relato, para contar um episódio de qualquer natureza. Se analisamos qualquer tipo de relato, vemos uma forma elíptica, que não vai diretamente ao assunto.

PP: E como são produzidas essas histórias?

Aparici: Os alunos sabem que, para produzir, têm de competir com meios muito poderosos, como são as cadeias de televisão. Os primeiros exercícios são para ensinar como escrever os primeiros traços. Fazemos então com que os professores e os alunos tenham a câmara. Para nós a câmara é como a caneta com que se vai aprendendo a fazer traços, e assim como se vão escrevendo com a caneta determinados signos, com a câmara vão-se produzindo símbolos de determinada maneira. Não pretendemos, de modo algum, que nossos alunos, nossos professores sejam como Spielberg, Almodóvar, Carlos Diegues ou como o diretor de *Central do Brasil*. O que pretendemos é desenvolver habilidades. Os melhores desses alunos encontram sua identidade profissional, entrando para o cinema ou estudando numa escola de

Estamos desenvolvendo a organização de festivais, potencializando a produção para passar desse nível de anedota para um nível de exibição pública, em que os alunos recebam prêmios, seus trabalhos sejam discutidos e expliquem porque os fizeram.

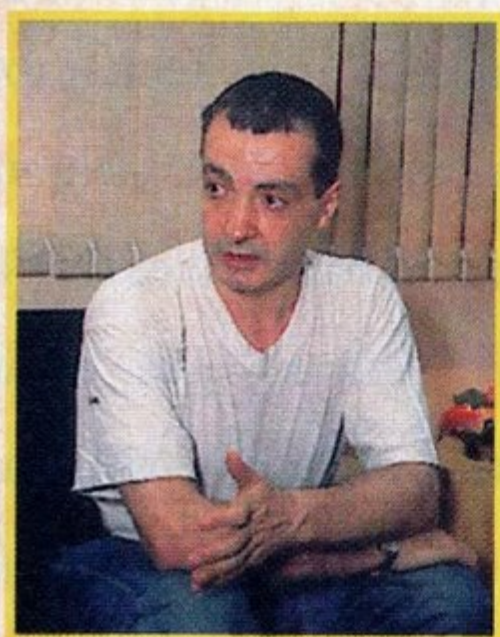
cinema. Mas não é esse o caso. O fato de estudarmos história das ciências sociais não significa que nos dedicaremos às ciências sociais; por ter estudado ciências no ensino primário ou secundário, não significa que eu deva me dedicar à Química ou à Física. Embora sem desenvolver habilidades, a Física serviu-me para compreender como funcionam as coisas. Para que servem, portanto, essas habilidades? Para que se compreenda como se constroem os atos comunicativos que se dão no dia-a-dia entre as pessoas e sua relação com os meios de comunicação.

Começamos por pequenos exercícios com a câmara para que façam seus primeiros traços, trabalhando mais ou menos livremente, sem o uso de um roteiro que tenham que produzir. A isso segue-se a edição; as primeiras dessas edições em geral têm a ajuda de um monitor – os alunos não conseguiriam trabalhar sozinhos. Depois da terceira ou quarta produção, já sabem que trabalharão em equipe, que nem todos têm de saber de tudo e que há a exigência de um trabalho cooperativo – pensem quão interessantes são as potencialidades educativas desse tipo de atividades. Nesse momento, já podem trabalhar quase autonomamente, de forma independente.

E o que fizemos foi o que se fez em outros países, criando festivais para que os jovens pudessem mostrar suas produções. Primeiro as mostram a seus próprios colegas; depois, elas são mostradas na escola. Pensemos que, onde realizamos as experiências, não haja mais salas de cinema, que fecharam. Então a prefeitura dessa cidade colabora e organiza num sábado a exibição dos trabalhos dos alunos, que, espalhando cartazes pela cidade, convidam o povo a assistir a eles. No princípio, esses trabalhos teriam uma dimensão testemunhal, digamos – não criamos senão numa dimensão anedótica. Mas estamos desenvolvendo a organização de festivais, potencializando a produção para passar desse nível de anedota para um nível de exibição pública, em que os alunos recebam prêmios, seus trabalhos sejam discutidos e expliquem por que os fizeram.

PP: Quer dizer que se cria uma rede de circulação desses produtos. Se isso não é feito, parece que fica faltando alguma coisa...

Aparici: O que vamos fazer no futuro, que propomos? A universidade acaba de fazer um acordo com a televisão espanhola para que tenhamos um espaço, chamado *O Mundo da Imagem*, no qual em cada programa mostraríamos nos últimos minutos as produções dos vídeos ganhadores desse ou de outro festival. Portanto, primeiro: o material é mostrado na sala de aula; segundo: é mostrado na escola;

ROBERTO APARICI

Dizemos que a alfabetização é aprender a ler e escrever. Mas hoje, do ponto de vista pedagógico, é: como ensinar com meios? Como dar uma aula de Geografia mostrando vídeos? Pois não basta mostrar vídeos.

terceiro: é mostrado na comunidade, é apresentado em festivais, em algumas redes e se chega a apresentá-lo na televisão.

PP: Mas vamos pensar, nas tecnologias nas escolas de Ensino Fundamental, uma outra instância em que isso se realizaria..

Aparici: Creio que em nível de escolas, para a Prefeitura, como ocorre em algumas comunidades autônomas na Espanha, não será difícil comprar dez câmaras de vídeo, que devem custar aproximadamente seiscentos reais. Com seis mil a Prefeitura poderia perfeitamente ter dez câmaras e começar a trabalhar com dez escolas. Um investimento de dez mil reais é um investimento mínimo. Já uma mesa de edição pode custar três mil reais. Isso, se se quer produzir tecnologicamente. A questão é que a Prefeitura deveria realizar um plano de comunicação extensivo a todos os cidadãos. Não podemos mais dizer que aqui no Brasil não há como fazê-lo.

PP: Nossas condições não são precárias demais?

Aparici: Não são. Há um problema de recursos humanos e um problema de otimização dos recursos tecnológicos. A própria universidade não conhece os recursos que tem. É preciso potencializar recursos humanos para que os recursos tecnológicos sejam otimizados ao máximo e que, por sua vez, os professores sejam motivados a se aproximar do mundo da tecnologia ou, pelo menos, a não lhe opor resistências. Mas, voltando à educação fundamental, creio que há dois formatos de trabalho: por um lado, um investimento mínimo que realize a Prefeitura, reconhecendo essa área de conhecimento; por outro lado, talvez o investimento mais dispendioso do Ministério, que é o da televisão escolar – aliás, sem um projeto de formação. Por que, então, não começar com um projeto de formação de comunicação da educação, que implicaria ensinar o uso desse material pedagógico? Dizemos que a alfabetização é aprender a ler e escrever. Mas hoje, do ponto de vista pedagógico, é: como ensinar com meios? Como dar uma aula de Geografia mostrando vídeos? Pois não basta mostrar vídeos. É necessário desenvolver uma didática, uma pedagogia para o uso desse vídeo, dar elementos de formação audiovisual. Creio que, nesse sentido, é uma proposta urgente que deveria ser feita à Prefeitura.

Isso, portanto, seria o ideal. Comprar dez ou quinze câmaras. Se for um sistema de empréstimos, haverá um coordenador em cada escola, talvez em associação com os professores da Universidade. Mas, por outro lado, há escolas sem eletricidade. Todas as tec-

O ponto de partida é reconhecer que uma imagem não é a realidade, é uma representação, uma construção. É nesse sentido que deveríamos formar os professores.

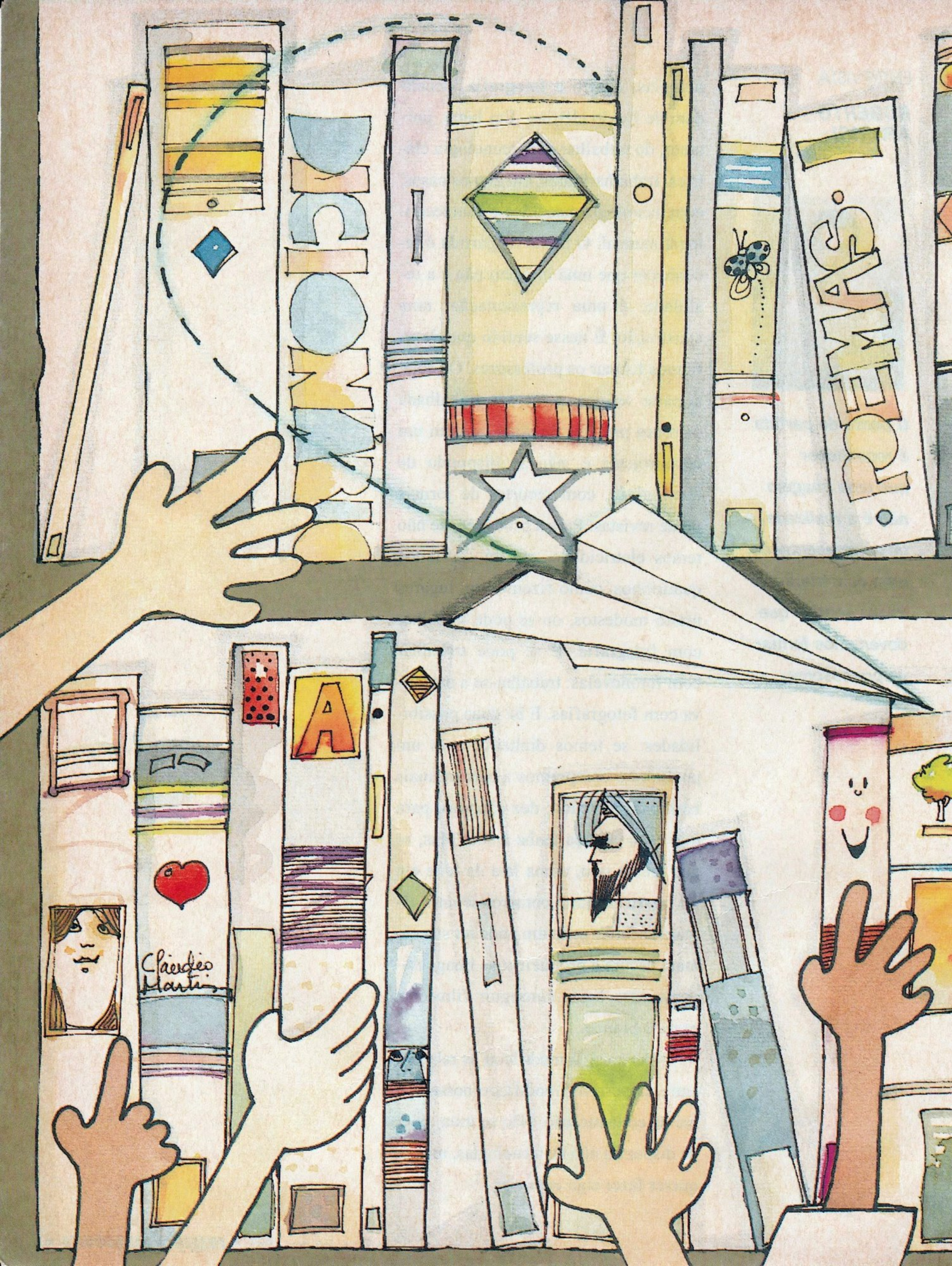
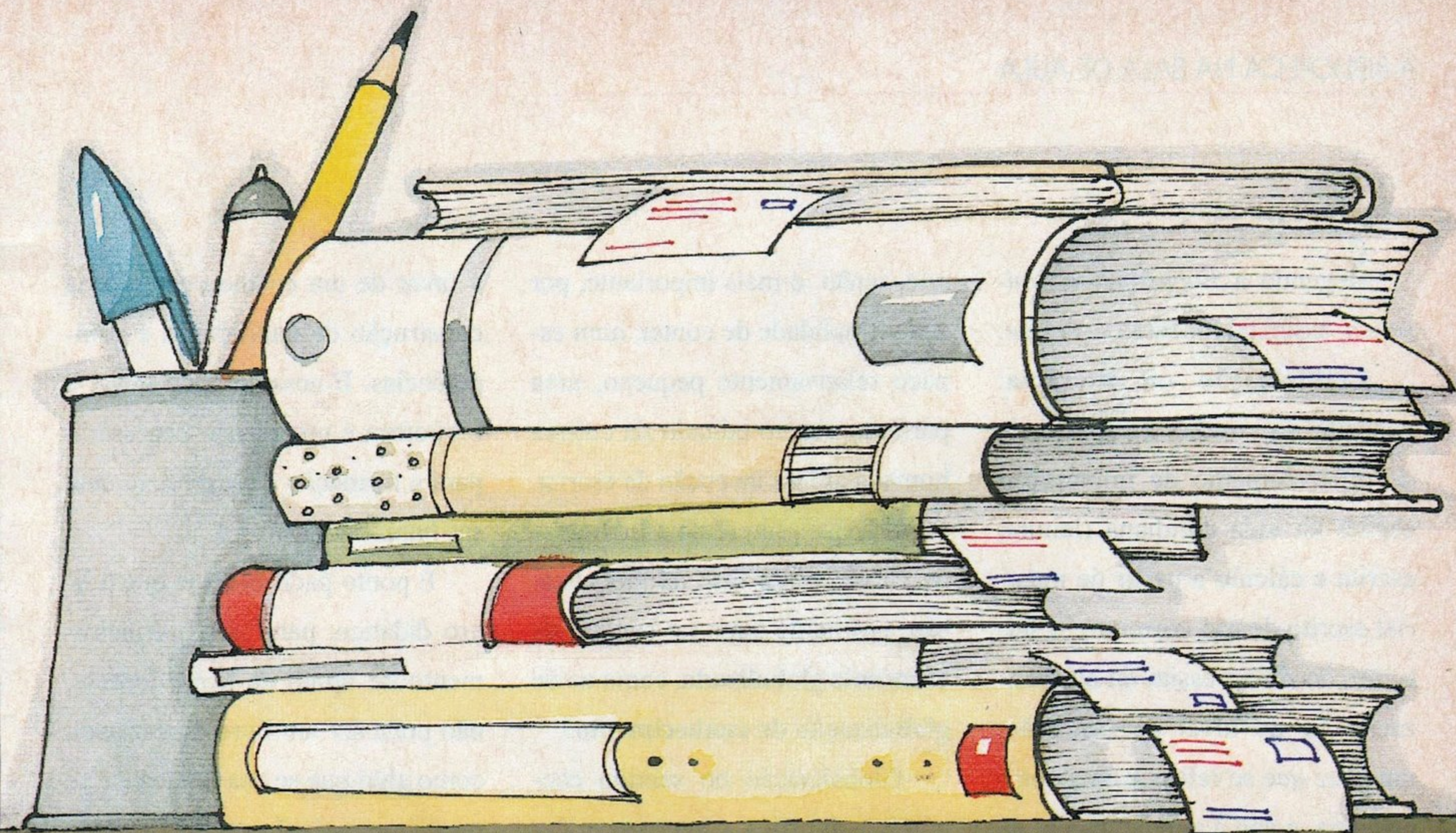
nologias, exceto a fotografia, dependem de fluido elétrico. Em lugar, portanto, de trabalhar com tecnologia elétrica, trabalharíamos, em alguns casos, com tecnologia mecânica e com tecnologia manual. O ponto de partida é reconhecer que uma imagem não é a realidade, é uma representação, uma construção. É nesse sentido que deveríamos formar os professores. Ou seja, a parte teórica pode ser trabalhada com um projetor de slide ou com um retroprojetor e, não se dispondo de eletricidade, com recortes de jornais ou de revistas. Para a produção, se não temos eletricidade, podem ser feitos quadrinhos, como fizemos em lugares muito modestos, ou se pode trabalhar com fotografia. E se pode trabalhar com fotonovelas: trabalha-se a narrativa com fotografias. E há duas possibilidades: se temos dinheiro, com um pouquinho compramos a câmara mais barata do mercado; dez câmaras, para que cada criança tenha a sua. Mas, se não temos isso, numa lata de leite em pó faz-se um furo, constrói-se uma câmara escura e cada um pode ter sua câmara escura e produzir suas imagens – nesse caso basta conseguir filme em preto e branco.

A tecnologia modificou as relações entre as pessoas, modificou nossa forma de comunicação. Não se trata, pois, de dispor ou não de tecnologias, mas de querer fazer algo com elas. •

DICIONÁRIO

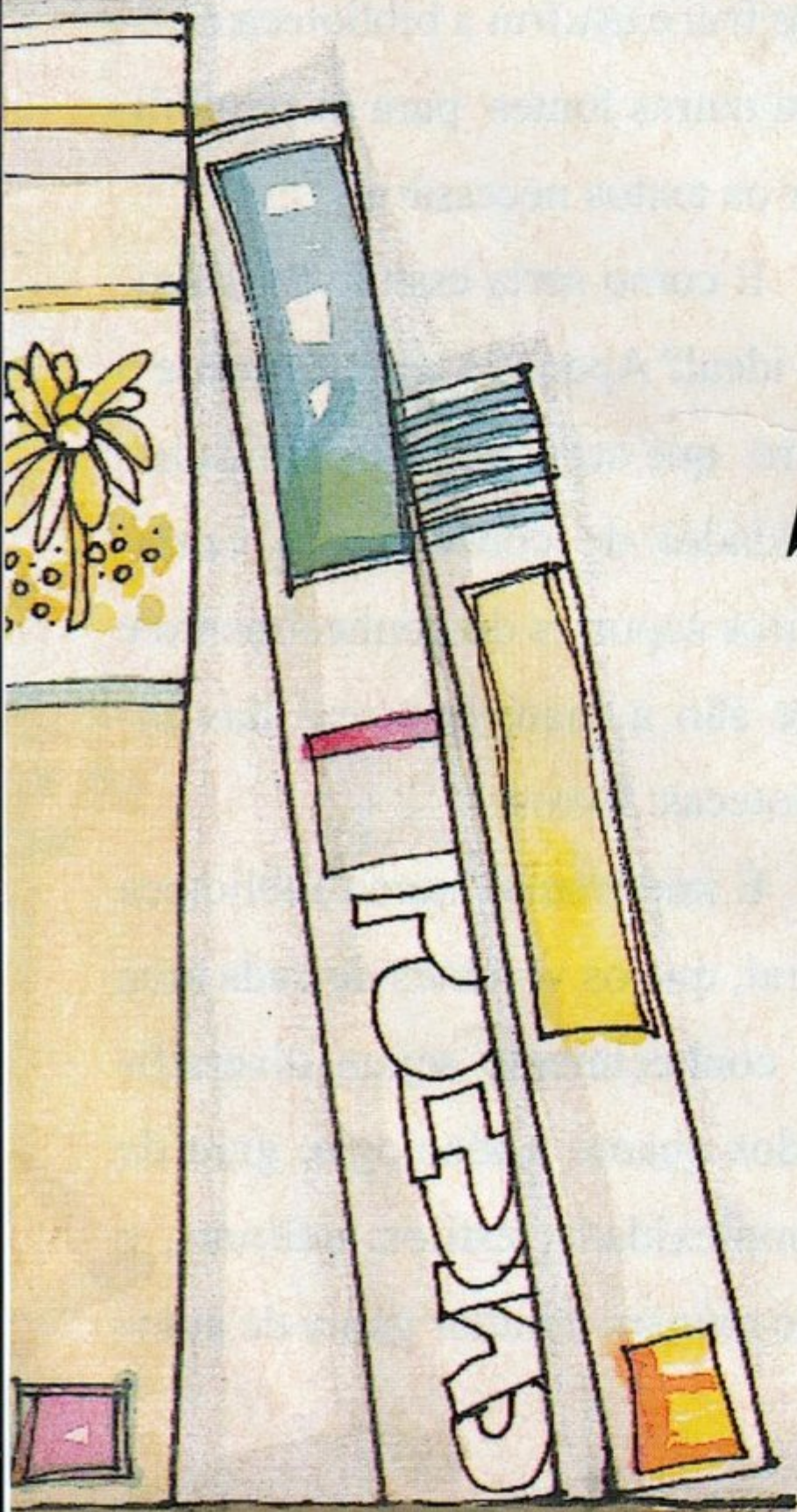
POEMAS

A

Claudio Martins

A biblioteca na SALA DE AULA

*ZÉLIA ALMEIDA**

Pensando a leitura como ferramenta para o desenvolvimento de qualquer projeto pedagógico, não se pode conceber o espaço escolar sem livros. A escola formaliza o processo social de leiturização.

* *Editora e escritora.*
Ilustrações: Cláudio Martins.

Segundo a *Enciclopédia Universal*, assim tal processo se define:

Leiturização ou **literacia**: conceito que traduz a capacidade de processamento de informação escrita na vida cotidiana (leitura, escrita e cálculo a partir de material escrito de uso corrente). A leiturização difere assim da alfabetização ou do nível de instrução, uma vez que se refere a uma competência, e não à aprendizagem da leitura e da escrita. Os primeiros estudos de leiturização foram realizados nos Estados Unidos, nos anos 70; outros países, como o Reino Unido, a França e o Canadá, realizaram testes semelhantes nos anos 80, registrando resultados considerados reveladores de um baixo nível de leiturização.

A biblioteca será uma peça insubstituível na leiturização. E para analisar o impacto da biblioteca nesse processo, é preciso começar perguntando:

Que espaço ocupa a biblioteca, na formação do indivíduo, enquanto ser pensante e produtor de cultura?

Sem dúvida, a biblioteca ocupa, não apenas um lugar de destaque, senão o mais importante, por sua virtualidade de conter, num espaço relativamente pequeno, uma parte do acervo editado da cultura humana após a invenção da escrita.

E o que representa a biblioteca de classe, nessa fase da globalização, entendida tanto no sentido de **economia globalizada**, como no de **globalização do conhecimento**?

Globalização no sentido econômico significa a interdependência do sistema de produção e consumo das mais diferentes e distantes regiões do planeta. Globalização, na Pedagogia de Projetos, significa a constante reestruturação do saber de cada indivíduo, a partir de cada experiência vivida. Em outras palavras, incorporar o novo num esquema atualizado, mas sempre provisório, já que a Ciência está eternamente em construção.

No estágio cultural a que chegamos, só pode aspirar a uma vida intelectualmente plena quem tiver desenvolvido sua capacidade de adaptação a novos modos de produção compatíveis com os padrões de qualidade internacional.

O ensino conteudístico baseado na memória perde sua função, a favor de um ensino centrado na construção de habilidades e competências. E nesse mundo novo, a biblioteca é um espaço necessário para a formação e o exercício dessas habilidades.

É ponto pacífico hoje que o livro didático, para ser um instrumento de apoio da ação docente, não pode ser um livro descartável, como algo que se usa uma vez e se torna imprestável para um segundo uso. O livro didático deve ser de tal forma útil e valioso, que só é possível desfazer-se dele quando já se é um leitor maduro e independente que frui e usufrui a biblioteca e utiliza outras fontes para disponibilizar os textos necessários.

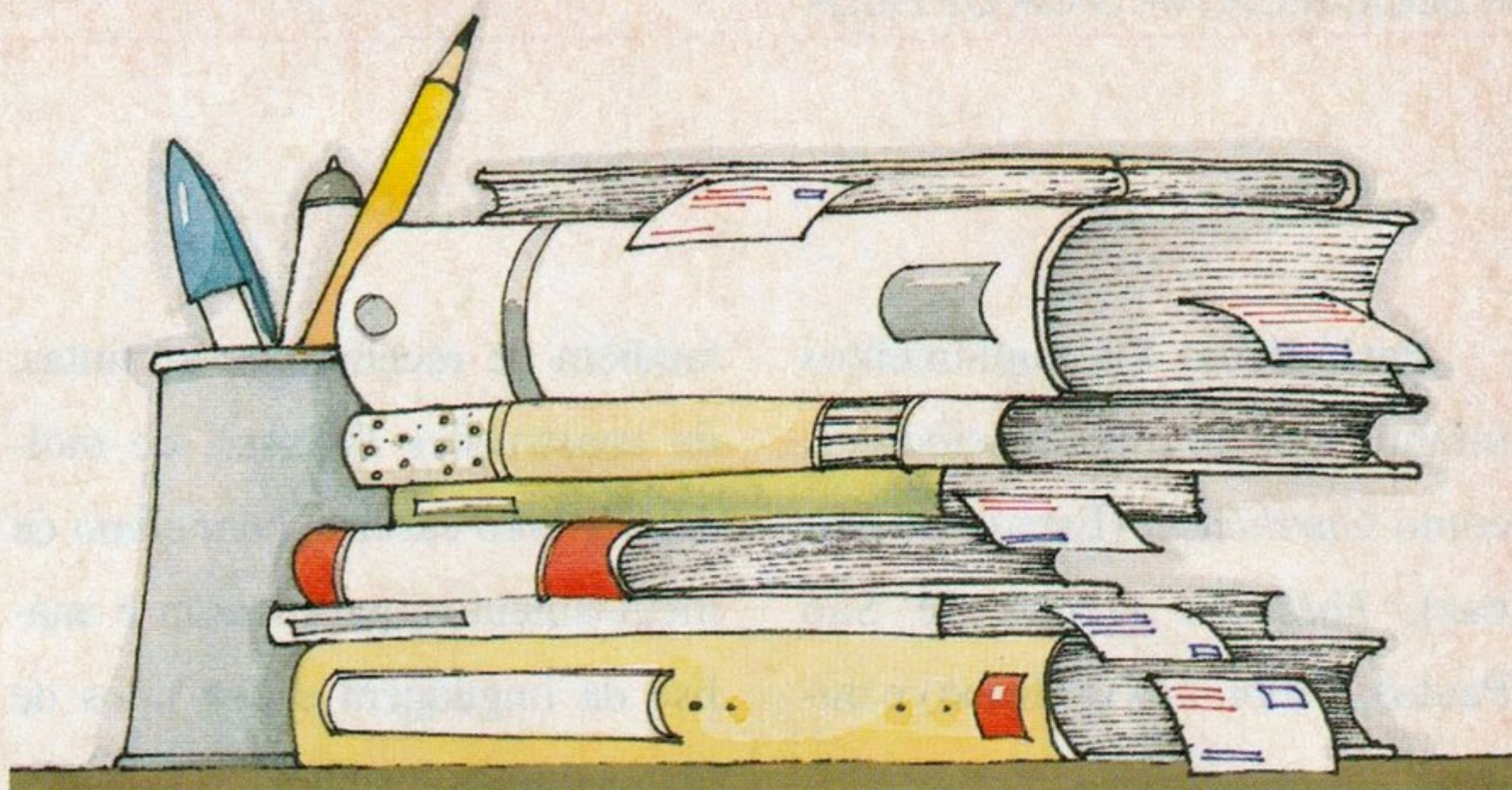
E como seria esse livro didático ideal? Apenas e simplesmente o livro que servisse de apoio às habilidades de consulta aos verdadeiros suportes do conhecimento e que são a matéria-prima das bibliotecas: livros.

É importante, numa biblioteca geral, que os volumes de cada área de conhecimento sejam diversificados quanto à ideologia, grau de complexidade, estilos, editoras, e que reúnam a maior gama de auto-

res representativos dos vários gêneros de textos. O confronto, a reflexão e as conclusões são da competência do leitor.

Contudo, essa biblioteca geral da escola apresenta uma restrição. Sendo um espaço único para atender a muitos alunos ou turmas, possui algumas limitações de uso: não pode ser utilizada no momento em que surge a necessidade, pois seu uso está condicionado a dias e horários preestabelecidos. Portanto, para um ensino que tenha por meta habilidades realmente úteis não só à vida escolar, mas à vida do cidadão pleno, é preciso fazer o aluno usar os suportes que verdadeiramente terá de usar fora do espaço escolar. A biblioteca da escola, ou a biblioteca pública, é o espaço necessário para a pedagogia de projetos ou qualquer outra que vise preparar o aluno para atuar, não no futuro, mas agora. Mas a biblioteca de classe também é imprescindível, para o uso cotidiano, tornando-se, muitas vezes, pólo irradiador do ensino multidisciplinar de nosso tempo.

Descrição sumária do acervo

A **biblioteca de classe** deve conter um mínimo de dois exemplares de cada título que a comporá e um acervo total que contemple o maior número possível de títulos dentro de cada especificação. Assim, uma biblioteca de classe de bom tamanho deveria ter:

Dois dicionários diferentes, com três exemplares cada, para as turmas de alfabetização e de pós-alfabetização (primeiro ciclo).

Três a cinco dicionários diferentes, com dois ou três exemplares cada, nas séries ou ciclos seguintes. Não qualquer dicionário, pois existem produções boas e ruins no mercado. No Brasil, hoje, destaca-se, entre os melhores, o do Aurélio.

Oito a dez livros de poemas, com dois exemplares cada, preferentemente antologias, pela diversificação de bons autores.

30 a 40 títulos de ficção, histórias, novelas, contos, também em dois exemplares. De preferência, escolhem-se os livros considerados altamente recomendáveis pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

Oito a dez paradidáticos interessantes e diversificados quanto aos temas, que devem ser de real interesse para a turma; a qualidade do texto e do projeto gráfico e o nível de desafio das atividades serão fatores igualmente determinantes da escolha dos títulos.

Jogos: Em papelão, madeira, plástico etc., os jogos devem fazer parte da biblioteca e das atividades de classe, pelo aspecto lúdico de que se revestem e pelo exercício de interpretação de instruções que possibilitam. Deve-se optar por aqueles que apresentem desafios ao raciocínio e à lógica, que ensejem trocas entre parceiros, e que se diversifiquem quanto aos conteúdos, contemplando as diversas disciplinas.

BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO / UFMG

Periódicos: Os suplementos infantis dos grandes periódicos, como *Gurilândia* (Estado de Minas), *Folhinha* (Folha de São Paulo), *Globinho* (O Globo) e outros.

Um ou outro jornal completo precisa estar na biblioteca, tanto para o estudo e a exploração desse tipo de suporte em sala de aula, quanto por ser um bom material de pesquisa, que não pode faltar num ambiente de leiturização. Outros periódicos que precisam compor uma das prateleiras da minibiblioteca são as revistas e outras publicações mensais que versem sobre assunto de interesse da garotada (Manual do escoteiro, livros de charadas, de palavras cruzadas, de quadrinhos, entre outros).

Catálogos: A consulta a catálogos deve ser levada a efeito nos materiais apropriados: listas telefônicas, anuários, catálogos de livros, de brinquedos, de CDs, de tintas, de papéis etc que devem existir em quantidade suficiente e de fontes diversas.

Receituários: Não apenas livros de receitas de comida, mas também de receituários de tintas, de construções diversas, de moldes, de soro caseiro, bem como de medicamentos, para leitura e análise da linguagem e dos tipos de textos que os formam.

Quadrinhos: Revistas em quadrinhos são um dos tipos de textos prediletos da criançada. A biblioteca deve ter as mais variadas: de humor, de histórias com personagens conhecidas, de heróis e super-heróis, de tipos comuns etc.

Atlas diversos, de boa qualidade gráfica e clareza, correção e riqueza nas informações.

Enciclopédias: Uma ou duas, de linguagem acessível, conceitos corretos e fatos atualizados.

Livro de registro das obras: Nesse livro, registra-se o acervo da biblioteca. Para cada obra (livro ou material) abre-se uma ficha, com o nome do livro, autor, editora, ano e local de edição, assunto, número de páginas, com ou sem ilustrações e o registro de consultas, com o nome do consulente, a data da retirada e devolução do livro.

Ficha do leitor: Cada leitor terá uma ficha para registro de seu trajeto de usuário da biblioteca de classe durante o ano. Na ficha constarão os dados: Nome do leitor, Série cursada, Ano, Data de filiação à biblioteca, Função na biblioteca (Leitor bibliotecário ou auxiliar de bibliotecário), Data do início e término da função, Livros retirados e devolvidos, Data de cada retirada; nome da obra; número de páginas, data da devolução. Pode haver outro fichário, com recado do leitor para o próximo leitor.

O conjunto de fichas da classe dará ao professor um perfil das preferências da turma, servindo de termômetro para a escolha de novos títulos para a biblioteca de classe, ou para a biblioteca geral da escola.

Sugestões para exploração da biblioteca de classe

Após a exploração da sala de aula com todos os seus pertences, incluindo número de carteiras e disposição, pode-se explorar o espaço "biblioteca da classe".

Se a escola possuir uma biblioteca para o grau de ensino correspondente à série do aluno, ou uma biblioteca geral, programa-se uma visita ao local.

Havendo possibilidade, e se a cidade possuir uma biblioteca pública, municipal ou estadual, deve-se planejar uma excursão a um desses espaços. Deve-se marcar, previamente, com a direção desse estabelecimento, o dia e o horário da visita, para que um funcionário atenda os visitantes.

A excursão será montada a fim de explorarem o local e compará-lo com a biblioteca da classe. Em sala, os alunos devem falar ou escrever o que observaram em termos de semelhanças e diferenças entre os dois espaços.

Conhecendo a biblioteca de classe

A turma deverá observar a estante quanto a: localização na sala de aula, número de prateleiras, número de livros, tamanho dos livros, outros materiais.

Poderão explorar aleatoriamente alguns exemplares, atentando para o tipo de livros de cada prateleira, o número de livros por assunto, por autor, por editora.

O uso da biblioteca de classe

O professor deve estabelecer com a turma um pacto para o uso da biblioteca de classe:

- quando usar os livros
- a escolha do livro pelo leitor
- as atividades individuais e grupais com os livros
- a escolha do nome para a biblioteca.

O uso dos dicionários

Deve haver número suficiente de exemplares para que os diversos grupos possam manipulá-los simultaneamente. Além disso, é permitido aos usuários recorrer aos dicionários fora do horário de pesquisa grupal, quando houver necessidade. É bom que o professor lembre sempre a importância do uso do dicionário, para que se instaure o hábito da consulta freqüente, tanto em atividades de Português como de qualquer outra disciplina.

Controle

A cada quinzena ou a cada mês, um grupo assume o controle da biblioteca de classe:

- o "bibliotecário" em exercício anota o nome do leitor, o título do livro retirado, a data e o dia da devolução.
- inspeciona o estado do livro antes da entrega, fazendo-o junto com o leitor.
- ao receber o livro, juntamente com o leitor, verifica se está sendo devolvido conforme estava no dia do empréstimo; caso haja rabiscos, ou outras marcas de descuido, o leitor não será penalizado materialmente, nem será exortado, para não sentir desconforto perante os colegas. Somente deverá prestar serviço por uma semana à biblioteca, desmanchando rabiscos, colando, recuperando os exemplares mais usados etc.
- anota os livros mais pedidos no período.
- recolhe a ficha do leitor, com as anotações dele. Caso o leitor não consiga fazer o registro só, terá a ajuda do "escriba" da turma, para anotar suas impressões sobre o livro.

A escolha do grupo de controle poderá ser feita por sorteio, e o grupo escolhido poderá distribuir as tarefas entre os membros: um

localiza o livro, faz a inspeção junto com o leitor e o entrega; dois outros fazem as anotações.

Tratos com o leitor

- O leitor tem o direito de escolher o livro que vai retirar.
- Para fazer uma escolha consciente, o leitor pode folhear o livro, olhar as imagens, fazer perguntas sobre o autor, o assunto etc.
- O leitor deve conhecer o estado físico do livro que está retirando, e responsabilizar-se pela sua conservação no período em que estiver na posse dele.
- Deve ser estipulado um tempo para o leitor ficar com o livro, sendo pontual na devolução.
- Caso não consiga escrever só, o leitor pode ditar suas impressões sobre o livro, para que o escriba faça o registro correspondente, na sua ficha individual de leitor.
- O leitor assume o compromisso de "ler" um certo número de títulos por mês. O compromisso é do leitor; somente ele poderá avaliar sua capacidade de leitura.

Contudo, para ser membro da biblioteca de classe, o leitor está sujeito a um número mínimo de títulos por mês. Para atender os leitores mais freqüentes que chegam a ler dois livros por semana, os bibliotecários devem fazer uma campanha entre os membros (os colegas de classe) para trazerem, com permissão das famílias, livros que tenham em casa e que serão emprestados temporariamente à biblioteca de classe. Havendo uma biblioteca geral na escola, o pedido de empréstimo para a biblioteca da classe poderá ser feito. Nesse caso, o grupo responsável assina o termo de compromisso com a bibliotecária para a devolução dos livros no tempo combinado e nas condições físicas da data do empréstimo.

Classificação dos livros

Uma das finalidades da exploração da minibiblioteca, será a turma, no último bimestre do ano, fazer a classificação dos livros e materiais por assunto (quando for livro) e por tipo de suporte nos outros materiais.

A classificação por assunto poderá englobar:

1. Livros de histórias (de animais, crianças, brinquedos, construções, meios de transporte, pessoas comuns, reis e princesas, fadas, extraterrestres, policiais etc.)
2. Livros informativos sobre: animais, plantas, construções, meios de transporte, meios de comunicação, ar, terra, água, fontes de energia, sistema solar, rios e mares, ecologia, sexualidade etc.
3. Livros de referência
   - Dicionários: *Cartola mágica* (Editora Dimensão), *O Aurélio Infantil Ilustrado* (Nova Fronteira) e os minidicionários das editoras: Moderna, Melhoramentos, Atual, Ediouro.
   - Uma ou duas enciclopédias (ver bibliografia).
   - Atlas e/ou globo terrestre.
   - Catálogos de telefone, de fábricas de brinquedos, de editoras.

- Manuais simples de montagem de aparelhos ou de brinquedos.
- Jornais e revistas informativas, científicas. (Pode ser criada uma hemeroteca, que seleciona as publicações mais importantes.)

Histórico do leitor

O modelo do histórico poderá ser xerocado e transformado em fichas individuais.

Na ficha, o leitor anota suas atividades com os livros da minibiblioteca: o dia, mês e ano de sua filiação à minibiblioteca, suas funções na minibiblioteca, com as respectivas datas, suas atividades como leitor.

E também seu primeiro livro lido:

- Título
- Autor
- Tipo do livro e assunto
- Número de páginas
- Duração da leitura

Em outra ficha, podem constar outras informações pessoais e ainda impressões: que recado você daria ao próximo leitor desse livro? Você o recomendaria? Por quê?

Leitura compartilhada

Como a leitura é um ato solitário, dependendo das habilidades pessoais de cada leitor, torna-se pouco produtivo cobrar leitura oral dos livros da minibiblioteca, pois sua finalidade é formar as habilidades de leiturização, o gosto de ler e o hábito de ler para resolver suas questões. Ora, para gostar de ler é necessário ter opção de escolha, não ser cobrado quanto ao tempo despendido, não ter sua compreensão medida por fichas de avaliação ou qualquer outro instrumento que parta do pressuposto de haver apenas um modo de compreensão.

Por outro lado, se não vai haver leitura oral, quando, então, o leitor iniciante vai descobrir a emoção de viver, a ansiedade de uma personagem, o cansaço de outra, o medo daquela, a raiva dessa, o desânimo da mais forte diante da persistência da mais fraca, o entusiasmo pela vitória duramente conquistada?

Isso só será conseguido, nas séries iniciais, a partir de um modelo que, lendo, expresse as características do ambiente físico e os atributos psicológicos das personagens, pelo uso de modulações e tons adequados, numa leitura ora lenta, ora rápida.

É preciso adaptar a própria respiração ao ritmo de respiração da personagem que ora está cansada, por ter apressado o passo para chegar a tempo de impedir a ocorrência de algo, ou para obter algo; ora está disrítmica no modo de respirar do idoso ou de quem está ansioso...

É preciso, através de uma modulação adequada, mostrar que os passos são vacilantes porque é uma personagem criança, quase bebê, que tenta alcançar algo.

Enfim, a voz, em sua multiplicidade de tons, volume, ritmo, acrescida da expressão fisionômica e corporal do leitor, é que fará o ouvinte recriar o ambiente da história, o caráter das personagens, a dramaticidade das situações. Daí a

necessidade de fazer-se suave em determinada passagem, arrastada em outra, balbuciante às vezes, e sempre adaptada às circunstâncias dos eventos.

Para apreciarem certos textos e certas passagens, os alunos iniciantes precisam viver as emoções transmitidas por uma leitura que torne presentes as imagens construídas pelo autor. E nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o sujeito capaz de tal desempenho será o professor ou outra pessoa escolhida por ele para ler o texto.

É preciso educar o ouvinte para escutar sem interromper, ensiná-lo a aguardar o final da leitura para entender um termo desconhecido, que se esclarece pelo contexto ou pelo texto no seu todo.

Também é preciso lembrar que, assim como percebem a aprovação do professor por certas atitudes deles e a desaprovação por outras, os alunos precisam conviver com o entusiasmo do professor pelos textos, pelas narrativas.

Outro ponto importante é a familiarização das crianças com a linguagem da escrita, que tem estatuto diferente da linguagem oral.

Para exemplificar a situação, tomaremos um texto de Ruth Rocha e outro de Pedro Bloch:

Rua da minha infância

Ruth Rocha

Eu morava numa rua sem calçamento e por lá quase não passava carro.

Por isso a gente podia brincar à vontade, o dia todo, de pegador, de roda, de bicicleta.

Quer dizer, os maiores andavam de bicicleta. Eu não, que eu não tinha bicicleta. Mas eu estava louca para ganhar uma. Naquele ano eu até pedi uma a Papai Noel.

Eu achava que quando tivesse minha bicicleta os grandes iam deixar que eu saísse com eles.

Nas noites de calor a gente sentava na calçada e ficava conversando. E então a gente sentia o cheiro do jasmineiro da casa do alemão.

Às vezes a gente pegava o binóculo do meu tio e ficava espiando o céu. Tinha sempre alguém que via direitinho São Jorge no seu cavalo matando o dragão na Lua. E os outros caçoavam, que não tinha dragão nenhum na Lua, era só olhar num telescópio pra ver.

Mas depois, quando quase todos já tinham ido embora, alguns de nós voltavam e espiavam de novo, porque no fundo, no fundo, a gente gostava mais de pensar que São Jorge estava lá matando eternamente seu dragão, do que de pensar que a Lua era uma grande bola de pedra, sem graça nenhuma...

Rio de Janeiro,
Nova Fronteira, 1983.

SESSÃO DE HUMOR

Pedro Bloch

Pergunta

– Mamãe, por que é que só o Ibido pode pisar na grama?

– Que idéia é essa?

– A senhora não falou que aí está escrevido que é pro Ibido pisar na grama?

Ora, não há como recriar o clima mágico do texto que relata de forma poética as reminiscências

da narradora mirim através de uma leitura silabada, inexpressiva... Só um leitor experiente será capaz de recriar o tom da narrativa.

E o leitor iniciante precisa sentir o valor da leitura expressiva. Sem falar, é claro, que, sem bons modelos, ele dificilmente chegará a isso.

O bom desempenho não será atingido através de monótonas sessões de leitura oralizada do mesmo texto lido à exaustão, com a finalidade de treinamento. O leitor procura o texto para resolver uma questão, apreciar uma boa história. E como chorar de rir com o texto do Ibido, se a chave do humor está no desmembramento da palavra *Pro ibido*? Já houve até quem usasse esse delicioso texto de Pedro Bloch para uma sessão de ditado, em que o texto foi lido silenciosamente, depois oralizado pelos alunos, sem qualquer intenção de fazê-los simplesmente rir com o inusitado da leitura do texto da placa pelo garoto. O estranho ditado aconteceu assim:

Título: Pergunta (Parágrafo)

(Travessão) Mamãe (vírgula) por que é que só o Ibido pode pisar na grama (interrogação, parágrafo) etc.

Ora, sem levar em conta a desvirtuação do texto, quem o ditou dessa forma parece desconhecer a função da pontuação gráfica de um texto. Apesar de ensinar à turma, num **ponto** de gramática, que o **ponto final** marca o final da frase **declarativa** (afirmativa ou negativa); que o **ponto de interrogação** marca o final da frase interrogativa etc., o orientador da atividade não fez a garotada viver a pontuação gráfica do texto, através da entonação, do ritmo, da expressividade... No seu afã de perseguir a ortografia, esqueceu até a função do **parágrafo** (apenas para o produtor do texto, mas não para o leitor) que serve apenas como indicador gráfico de que certo segmento do texto terminou e vai iniciar-se outro.

O pior de tudo é o esquecimento de que a pontuação gráfica não pode ser ditada, tem de ser interpretada. Um texto trabalhado dessa forma aliena o leitor da finalidade de sua leitura, seja para buscar uma informação, para sentir o prazer de curtir uma aventura, para maravilhar-se com a magia de uma passagem... de que os bons textos estão repletos, mas que uma leitura inadequada anula, impedindo o diálogo do leitor com a obra.

Assim, não é preciso buscar muito longe a resposta de por que as crianças preferem um mau filme a um bom livro... e dificilmente conseguem produzir um bom texto...

Para apreciar o texto de humor de Pedro Bloch e o texto poético de Ruth Rocha é necessária uma leitura que realce os seus lances. Então, quem fará leitura oral para a turma será o professor, restaurando o hábito milenar de nossos ancestrais de escutar histórias...

A leitura oral compartilhada deverá ser praticada, se não diariamente, pelo menos três vezes por semana. Os livros-textos escolhidos para tal leitura devem ser, antes de mais nada, interessantes, cheios de humor, de suspense, de diálogos consistentes, e precisam ter uma certa extensão para possibilitar sessões encadeadas. Um bom livro poderia ser dividido em três ou até seis sessões.

O professor escolhe o livro que irá ler. Prepara uma leitura que faça a turma viver as emoções vividas pelas personagens. Vez ou outra convidará alguém de excelente leitura para apresentar uma das sessões. Atenção! Não se pode confundir leitura oralizada pelo professor com reconto de histórias. São duas atividades diferentes, com finalidades diferentes. Na leitura, o texto é lido de forma poéti-

ca ou dramática pelo professor. Na outra atividade, o professor relata o texto de memória, reproduzindo-o com as próprias palavras. A leitura de textos para a turma é uma atividade insubstituível, e seu sucesso vai depender tanto da boa escolha do texto, como do bom desempenho do professor. Também para essa atividade é preciso estabelecer os pactos, para que a atividade não seja atropelada por intervenções inoportunas.

Explorando a biblioteca da classe

Estipulam-se dois dias da semana para retirada dos livros. Estes tanto poderão ser lidos em casa, como na própria sala de aula, em horários preestabelecidos ou nos intervalos de determinadas atividades. Já os paradidáticos, a gramática, os dicionários, atlas, enciclopédias serão usados em trabalhos normais da classe, no momento em que se fizerem necessários. Seu uso deve ser socializado em atividades que favoreçam intercâmbios. A título de exemplo, colocamos alguns casos de uso de dicionários, enciclopédia, mapa e paradidáticos.

CONHECENDO A REALIDADE BRASILEIRA

CRIANÇAS VÃO PARA A ESCOLA DE CANOA

As crianças que vivem nas margens do rio Negro são muito pobres. A maioria estuda até a 4ª série nas escolas ribeirinhas, só aprendem a ler e contar e remam suas canoas para irem à escola.

Elas não têm livros e as escolas não têm biblioteca, só lousa e giz, alguns cadernos e lápis.

Irlanda Padron, 11, está na 3ª série e quer ser enfermeira. Gosta "de conta de multiplicar e de escrever histórias". Vê novelas e o jornal do Amazonas. Disse que, se tivesse dinheiro, "queria ter roupas iguais às da Xuxa".

Sua irmã, Glauciene, 8, está no pré e quer ser "cozinheira". Vai de canoa ver TV no vizinho. Gosta de refresco de cupuaçu, ingá, cana e abacaxi. Adora seus bichos de estimação: o cachorro Catuíta, o pato Pita e a gata Sulinha.

Sandra Coelho, 13, trabalha com o pai, vendendo artesanato e mostrando porcos-espinhos e jibóia aos turistas. Deixou de estudar e já tem uma filha.

(Folhinha, *Folha de São Paulo*, caderno 6 p. 7, 26/08/1994.)

Para um bom trabalho com esse texto será necessário que o leitor reconstrua o cenário dos fatos: região ribeirinha do Rio Negro no Amazonas, com o tipo de frutas mencionado. Para formar um quadro próximo ao do cenário, o leitor deve construir as referências necessárias. Uma consulta ao mapa do Brasil ajuda os alunos a localizar o estado do Amazonas, quando já poderão construir algumas noções de espaço, tamanho, distâncias, densidade demográfica, economia da região. Todos esses dados podem ser levantados após a primeira leitura silenciosa. Depois de usarem o globo e o mapa político, poderão chegar às conclusões:

• o Estado do Amazonas é um dos maiores do Brasil e um dos menos populosos. Possui baixa densidade demográfica.

• O rio Negro é um dos afluentes do Amazonas.

• O Amazonas é o maior e mais volumoso rio do Brasil.

Consultando uma enciclopédia ou um livro paradidático sobre a região Amazônia construirão outras referências:

• Atividades econômicas das populações ribeirinhas, já sugeridas no texto: pesca, coleta de frutas nativas, artesanato.

Ainda consultando uma enciclopédia, poderão obter referências sobre as frutas citadas e que são típicas da região Amazônica: capuaçu e ingá. As outras duas, abacaxi e cana, são encontradas em todas as demais regiões.

O uso do dicionário, se necessário, deverá ser feito no grupo, de preferência mais de um, para compararem as soluções dadas pelos diferentes dicionaristas.

A leitura do poema de Maria Dinorah demanda uma pesquisa ao dicionário para o entendimento da palavra **flete**, pouco usual. A consulta deve ser feita pelo grupo, e não dada pelo professor.

Verbete: flete

S. m. Bras., RS.

1. Cavalo bom e de bela estampa, encilhado com elegância.

(Novo Dicionário, do Aurélio)

Motivo

Maria Dinorah

Pedrinho vai pra escola,
chova pedra ou canivete.

Pés descalços
na poeira,
vira roda,
vira flete.

Não é que muita coisa
lá na escola
ele aprenda.

É que nela
tem merenda.

(*Barco de Sucata*, Mercado Aberto, Porto Alegre. 1986.)

No caso dos dois textos, dados na mesma aula, o objetivo é instigar a turma a relacionar a existência da escola ao espaço da pobreza material que condiciona a assiduidade do aluno, não à escola, como resposta às suas necessidades culturais, mas à sua própria sobrevivência, garantida pela merenda, no caso do poema, e ao tipo de ensino propiciado por essa escola, no primeiro texto.

Com essas sugestões de trabalho, esperamos que a biblioteca da classe, da escola ou da cidade adquira seu verdadeiro valor cultural na formação de cidadãos letrados, que, ultrapassando a fome de comida, possam ter fome de livros em nosso país. •

Referências bibliográficas/ Sugestões para leitura

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e Leitura.* Campinas: Cortez, 1990.

CLAVER, Ronald. *Escrever com prazer.* Belo Horizonte: Dimensão, 1999.

GIROUX, Henri A. *Os professores como intelectuais.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

NASPOLINE, Ana Tereza. *Tijolo por tijolo.* São Paulo: FTD, 1996.

ORLANDI, Pulcinelli. *Discurso e Leitura.* Campinas: Cortez, 1988.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Leitura e Realidade Brasileira.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

________________. *Leitura, na escola e na biblioteca.* Campinas: Papirus, 1986.

________________; ZILBERMAN. Regina(org.) *Leitura, perspectivas interdisciplinares.* São Paulo: Ática, 1991.

CURY, M. Zilda & WALTY, Ivete. *Texto sobre texto.* Belo Horizonte: Dimensão, 1999.

ZILBERMAN, Regina. (org.) *A produção cultural para as crianças.* 2a edição. Porto Alegre: 1989.

LITERATURA e PINTURA

NANCY MARIA MENDES*

A relação entre literatura e pintura pode ser abordada sob ângulos diversos, colocando grande número de questões. Duas observações, uma do poeta grego Simonides de Cós — a pintura é poesia muda e a poesia, pintura que fala *– e a outra, de Horácio,* Ut pictura poesis, *adquiriram valor de verdades. A expressão comparativa de Horácio foi usada em sua* Arte poética, *numa carta dirigida a dois jovens, cujo pai solicitou ao autor que os orientasse para se tornarem poetas.*

* *Professora aposentada da Faculdade de Letras, UFMG.*
Ilustrações: Reproduções de obras de Vermeer, Tarsila do Amaral e Joan Miró.

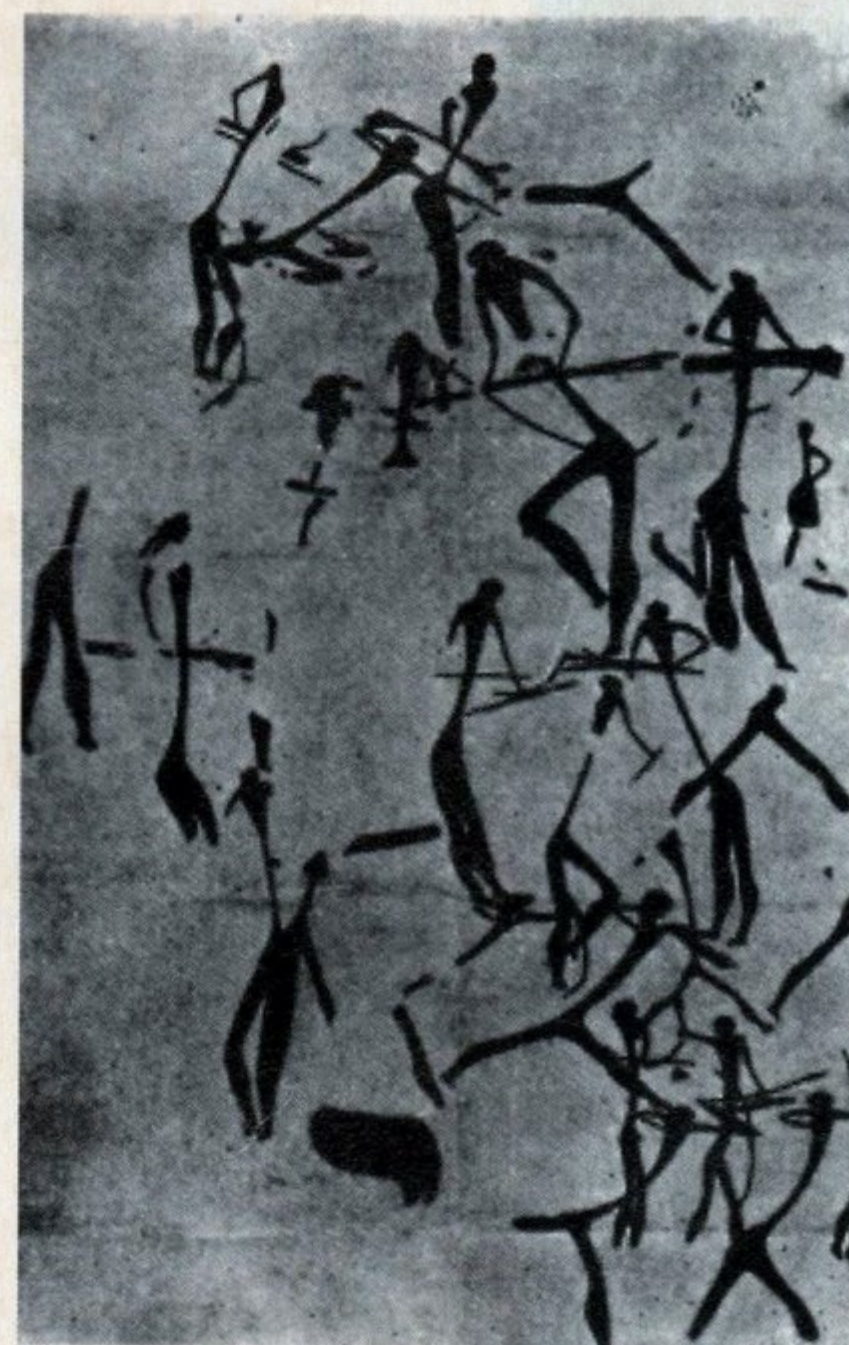
Eis a passagem, traduzida por Jaime Bruna:

> *Poesia é como pintura; uma te cativa mais , se te deténs mais perto; outra te põe mais longe; esta prefere a penumbra; aquela quererá ser interpretada em plena luz, porque não teme o olhar penetrante do crítico; esta agradou uma vez; essa outra, dez vezes repetida, agradará sempre.*
>
> (Horácio, 1981, p. 65)

Essa identificação de valores existentes na poesia e na pintura interessa àqueles que estudam a relação entre elas. É bom lembrar que aqui o sentido da palavra poesia deve ser considerado em amplitude, abrangendo qualquer texto literário.

Não há dúvida sobre o fato de que as imagens visuais na arte figurativa, como as imagens dos seres reais, todas elas nos falam de forma bastante clara. Essa clareza depende, naturalmente, da capacidade interpretativa do espectador. Na pintura abstrata, onde há um afastamento das formas do mundo físico, a comunicabilidade fica reduzida ou pouco acessível ao espectador, mas não chega a desaparecer. Informações teóricas e/ou a própria intuição artística do espectador, isto é, sua capacidade de perceber o sentido das formas e cores, aliada à familiaridade com a arte, porém, tornam possível o acesso aos signos apresentados. Assim, modernamente, os quadros de qualquer época são considerados textos que o espectador, crítico ou não, lerá, contando para isso com sua bagagem cultural e sensibilidade.

É oportuno lembrar que o desenho e a pintura foram as primeiras manifestações artísticas documentadas. As mais antigas datam da Idade da Pedra Lascada, mais precisamente do Paleolítico Superior. Os animais a serem caçados tinham sua forma representada nas paredes e tetos das cavernas para serem, sob o poder da magia, mais facilmente encontrados e dominados. Ali, onde seus predadores estavam em segurança, aqueles animais foram atacados ou mortos em efígie, isto é, pela imagem, enquanto se exorcizava o medo humano. O objetivo prático dessas representações não impede que sejam nelas considerados os aspectos estéticos. Aliás, talvez se possa afirmar que a primeira «magia» está na própria descoberta dos meios e do processo de representação que permitiram imprimir figuras naqueles interiores recônditos. De fato, antes de serem caçados, aqueles animais foram aprisionados por traços gráficos e como que perenizados. Posteriormente, cenas de caça, de combate, de dança e de diversas atividades da vida cotidiana passam a ser também representadas através de desenhos, pinturas e baixos relevos. (Fig. 1)

Fig. 1. Cena de combate

Fonte: HAUSER, 1972, t. I, p .29

Ao serem descobertas, cientistas de diversas áreas tiveram a oportunidade de ler, nessas representações, um passado remoto da humanidade. Aí está a alta potencialidade de significação da imagem visual impressa em traços e cores, atravessando milênios, pois só na segunda metade do século XIX esses desenhos e pinturas foram encontrados.

Fig. 2

Fonte: HAUSER, 1972, t. I, p .29, p. 44.

Fig. 3

Fonte: HAUSER, 1972, t. I, p 74

Desde o aparecimento da escrita, que poderíamos considerar filha do desenho e da capacidade de abstração adquirida pelo homem, vamos observar a freqüente associação texto/imagem: o artista plástico costuma introduzir inscrições verbais em sua obra (Fig. 2) e textos são publicados com ilustrações (Fig. 3). Estamos exemplificando com ilustração de um texto de remota antigüidade, mas o leitor há de se estar lembrando de inúmeros outros exemplos de obras ilustradas que conhece, ou de capas de livros, cujo conteúdo são textos literários, nos quais são reproduzidos quadros, desenhos, gravuras.

Essas práticas dão-nos a impressão de que artistas das duas áreas sentem uma espécie de incompletude na sua, ou o desejo de outro meio de expressão. Marcel Proust, em seu romance, *Em busca do tempo perdido*, confessa que *o literato inveja o pintor* (1970, p.X) e poderíamos também afirmar o contrário, provando-o, não só com a inclusão de textos nos quadros, mas também com a utilização de temas, cenas e personagens da literatura pela pintura. São inúmeros os quadros que representam, por exemplo, passagens literárias, como das epopéias gregas, da *Divina Comédia,* de *Dom Quixote* e de tantas outras. E, se podemos encontrar escritores que produziram desenhos a partir dos próprios textos, como Victor Hugo, ou mesmo ilustraram-nos, como Oswald de Andrade (*Primeiro caderno do aluno de poesia*), há também pintores que fazem incursões na literatura.

Em *Marc Chagall*, um livro de arte que focaliza a pintura de inspiração bíblica do museu de Nice, foram publicados poemas de autoria do pintor. Num texto de 1973, que lhe serve de introdução, onde afirma que seu grande interesse pela Bíblia começou na juventude, Chagall declara: *Eu gostaria que, em lugar de se exporem obras de arte e documentos de alta espiritualidade de todos os povos, se ouvisse sua música e sua poesia ditadas pelo coração* (1991). Em seus versos, ele fala de episódios bíblicos que representou através da pintura, de sua vivência espiritual, da poesia que o habita, do objetivo de seu trabalho, de sua pintura enfim. Aqui estão dois exemplos:

Em mim florescem jardins
minhas flores são inventadas
As ruas me pertencem,
mas não há casas

foram destruídas na infância.
Os habitantes vagam no ar
em busca de abrigo
Habitam minha alma.
Eis por que sorrio
mal brilha meu sol.

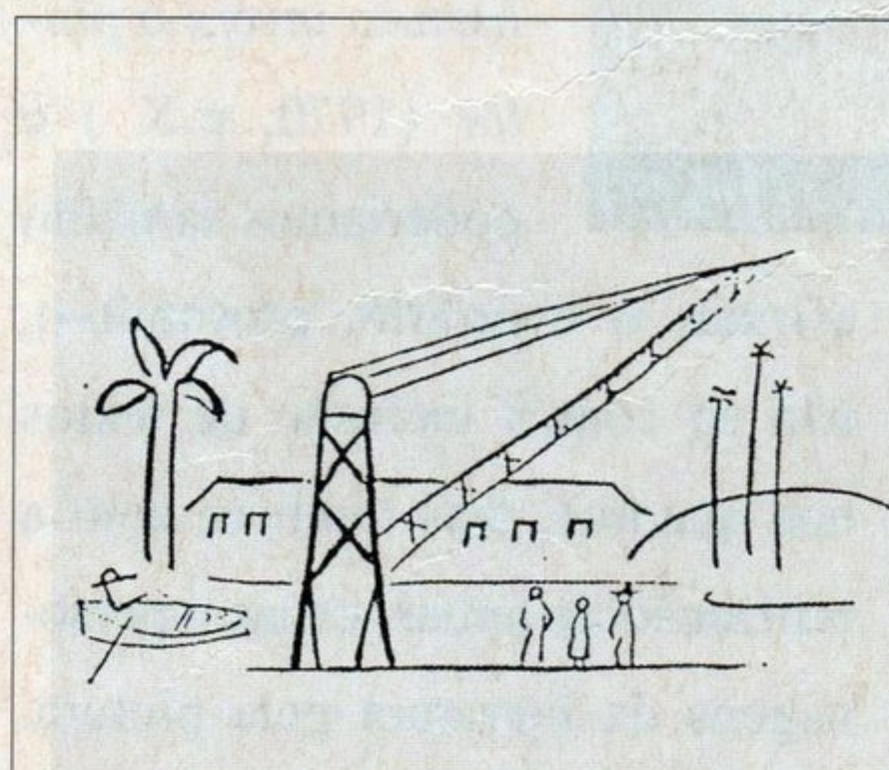
II

Pintei as paredes claras
Pintei os músicos, os dançarinos em cena
Com azul, vermelho e amarelo
Para Vós eu pintei o tabernáculo

(Tradução da autora; páginas não numeradas)

Poucos têm conhecimento de que Portinari deixou um livro de poemas, onde encontramos esta epígrafe para a primeira parte: «Quanta coisa eu contaria se pudesse/ E soubesse ao menos a língua como a cor», cujo autor é ele mesmo. Antônio Callado testemunha que ele *queria publicar os versos como qualquer poeta.* (Callado, in : Portinari, 1964, p. 17)» Repugnava à sua integridade explorar a fama de pintor em benefício do poeta». Por esse motivo, não aceitou a sugestão de ilustrá-lo, feita pelo escritor. Manuel Bandeira, em «Portinari poeta», observa: *Não se pode, porém, dizer tudo pelos meios plásticos. Havia ainda em Portinari muito que contar de sua infância e de seu povoado.* (Bandeira, in: Portinari, 1964, p. 22) Isso teria levado nosso pintor a compor poemas que chamou simplesmente de «escritos». Temas da pintura se repetem, se ampliam, suas motivações se esclarecem. Sobre o valor de seus versos, diz Bandeira: *Ainda que Portinari não tivesse sido o grande pintor que foi, toda essa poesia seria válida pelo que ela revela de aguda e generosa sensibilidade, de registro fiel da vida brasileira no interior.* (p. 23)

É relativamente freqüente o fato de literatos se mostrarem preocupados com o trabalho de pintores. Às vezes, artistas das duas áreas se unem numa espécie de projeto comum. Bom exemplo disso, no Brasil, foi o que ocorreu na primeira fase do Modernismo. Além de ter sido a Semana da Arte Moderna fruto de uma parceria que envolveu não só escritores e pintores, mas também escultores, arquitetos e músicos, deve-se lembrar que, entre Tarsila do Amaral, Oswald e Mário de Andrade, houve uma consonância de pensamento voltado para a construção de uma obra nacionalista, em que não se negasse nossa dependência cultural e em que se reconhecesse estarmos integrados num universo mais amplo que o delimitado pelas fronteiras geográficas, graças à possibilidade de comunicação rápida pelo desenvolvimento do telégrafo (estávamos no início da década de vinte).

José Américo de Barros analisa o poema de Oswald de Andrade

Escala

Sob um solzinho progressista
Há gente parada no cais
Vendo um guindaste
Dar tiro no céu

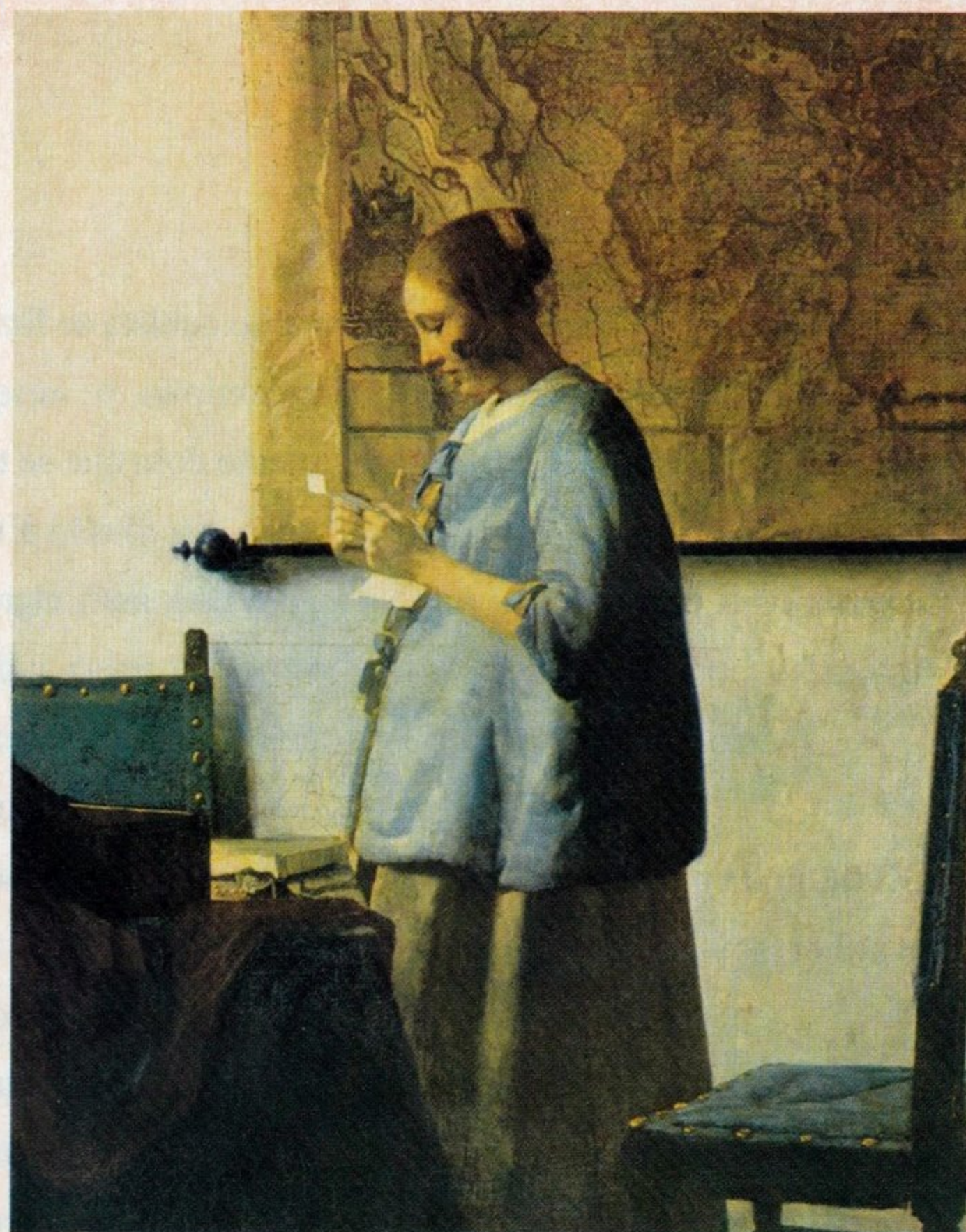
(Andrade, Apud Barros, 1993, p. 282)

«Escala», mostrando sua correspondência com o desenho de Tarsila, «Porto». Daí os tomo para apresentá-los lado a lado.

Murilo Mendes, poeta que surgiu alguns anos após a Semana da Arte Moderna, assegura ter seu trabalho recebido grande contribuição da pintura de Tarsila. E a coloca em destaque dentre as fontes pictóricas de sua poesia: *Telas como Distância, A Cuca, O sono, A negra, viajarão clandestinamente ao longo dos meus Poemas, alternando com outras de Max Ernst, do primeiro Cícero Dias e do primeiro Chirico* (Barros, 1993, p. 291). Outros pincéis circulam em seus versos. No poema abaixo, que se intitula «Vermeer de Delft», está sintetizado, com grande maestria, o universo poético do pintor holandês.

É manhã no copo:
Tempo de decifrar o mapa
Com seus amarelos e azuis,
De abrir cortinas – o sol frio nasce
Nos ladrilhos silenciosos –,
De ler uma carta perturbadora
Que veio pela galera da China
Até que a lição do cravo
Através de seus cristais
Restitui a inocência.

(Mendes, 1994, p. 406)

A mulher em azul, Vermeer

A presença da pintura na poesia de João Cabral de Melo Neto tem, mais ainda, chamado a atenção da crítica. Danilo Lobo e Aguinaldo Gonçalves desenvolveram o estudo específico desse aspecto de sua obra e José Américo Barros dedica-lhe um capítulo de sua tese. Podem-se observar abordagens diversas da pintura por esse poeta. O poema «A paisagem zero» traz sob o título esse esclarecimento: «(pintura de Monteiro, V. R.)» e Danilo Lobo identifica «Mulher sentada» como correspondente a um quadro de Vicente do Rego Monteiro «Mulher assentada».

A pintura moderna, ao ir abandonando a representação do real, para caminhar rumo a novas experiências com linhas e cores, isto é, ao ir deixando de ser figurativa para tornar-se abstrata, assusta o espectador habituado a reconhecer no quadro imagens familiares. João Cabral, afinado com as intenções e com a elaboração daqueles que, no início do século XX, revolucionaram a pintura, homenageia-os em alguns poemas.

Consideremos estes versos:

O esquadro disfarça o eclipse
que os homens não querem ver.

Não há música aparentemente
nos violinos fechados
Apenas os recortes dos jornais
diários
acenam para mim como o juí-
zo final.
(Melo Neto, 1994, p. 53)

O título do poema é «Homenagem a Picasso». Aí, a referência ao estilo cubista se faz através de uma metonímia, o «esquadro», instrumento com que se traçam as linhas retas, e a alusão à técnica da colagem está bem clara no penúltimo verso. O poeta indica a possibilidade de se apreender o sentido dessa pintura, música existente mesmo em violinos fechados. A palavra «eclipse» metaforiza certas realidades que o pintor (re)vela em suas telas, levando-nos a pensar no mais contundente – «Guernica», com a expressão de desespero, a deformação e a fragmentação de corpos humanos, misturados aos de animais. Esse quadro revela a visão do pintor ante os horrores da guerra fascista e a destruição da cidadezinha espanhola.

Joan Miró
Pintura (El guant blanc), 1925.

Alguns poemas cabralinos se ocupam particularmente da técnica usada por pintores. Da série «O sim contra o não» do livro *Serial* podem-se distinguir os que são dedicados a Miró e a Mondrian, que, de formas diversas, mergulharam a pintura na abstração, buscando a liberdade de expressão, o distanciamento das regras que a dominaram durante séculos. São artistas que construíram sua obra com a mesma racionalidade com que Cabral trabalha sua poesia. Sobre Miró, o poeta tem um texto, em cujo final se lê: *A obra de Miró é essencialmente uma luta para devolver ao pintor uma liberdade de composição há muito perdida. Não uma liberdade absoluta, nem uma angélica liberação de qualquer imposição da realidade ou da necessidade de um sistema para abordar a realidade.* (Melo Neto, 1994, p. 719)

A pintura se manifesta em obras de outros poetas brasileiros que poderiam ser arrolados aqui, como Bandeira e Carlos Drummond, por exemplo. Contudo, fica apenas essa chamada para uma palavra agora sobre o grande passo dado pela literatura em direção à pintura. Refiro-me ao Concretis-

mo. Com ele, foram os aficionados da literatura que se chocaram. A composição gráfica dos poemas passou a significar tanto ou mais que as palavras em sua abstração. As letras deixaram de ser elemento secundário, embora indispensável ao registro do texto, para interferir em seu sentido. A partição inusitada das palavras, sua decomposição geradora de novos signos, sua disposição nova e irregular na folha, obrigando os olhos do leitor a acompanhá-las em seu movimento variável, traçando às vezes elipses e círculos, só poderiam assustar o leitor habituado à sua integridade gráfica e à sua disposição disciplinada em linhas horizontais paralelas. Os poetas passaram a desenhar com as palavras, que, numericamente, reduzidas ao mínimo essencial, encontravam no grafismo o elemento indispensável à completude do texto-desenho que compunham (ver o poema de C. Ricardo).

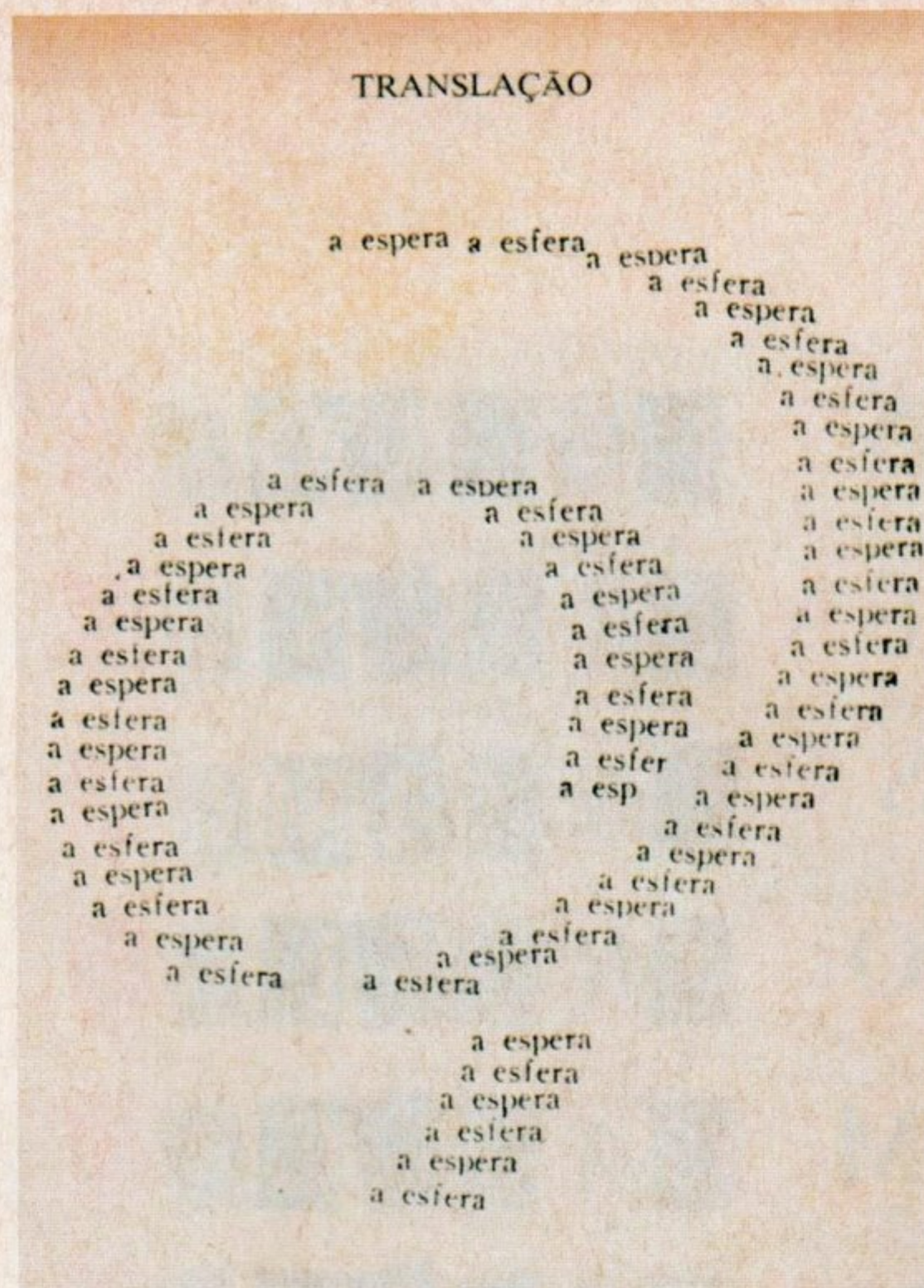
TRANSLAÇÃO

a espera a esfera a espera
a esfera
a espera
a esfera
a espera
a esfera
a espera
a esfera
a esfera a espera a espera
a espera a esfera a esfera
a esfera a espera a espera
a espera a esfera a esfera
a esfera a espera a espera
a espera a esfera a esfera
a esfera a espera a espera
a espera a esfera a esfera
a esfera a espera a espera
a espera a esfer a esfera
a esfera a esp a espera
a espera a esfera
a esfera a espera
a espera a esfera
a esfera a espera
a espera a esfera
a esfera a espera
a esfera

a espera
a esfera
a espera
a esfera
a espera
a esfera

Translação: poema de Cassiano Ricardo.

A plasticidade dos textos propiciou-lhes a saída dos livros para se constituírem poemas-cartazes expostos e, portanto, destinados antes de tudo a serem vistos. O poeta se faz artista plástico sem abandonar a palavra.

Essa tendência que, entre nós, teve grande repercussão nas décadas de 50 e 60, ainda que não tenha mudado em definitivo os rumos da poesia, indicou aos poetas a vantagem da utilização do recurso visual. Ainda hoje, pode-se constatar que são numerosos seus adeptos e que as experiências avançam, a ponto de desenhos, gravuras a partir de colagens e outras composições de caráter plástico, em que a palavra aparece apenas como título, serem apresentados como poemas, numa total identificação das artes. Trata-se dos poemas visuais e dos infopoemas que são imagens obtidas através do computador.

Já é tempo de se focalizar a relação entre pintura e narrativa literária. Não vou abordar aqui o virtuosismo de escritores que, em suas descrições, pintam paisagens, cenas e retratos de suas personagens, o que demandaria múltiplas e longas citações. Além disso, é matéria bastante familiar ao leitor, bastando-lhe evocar páginas de José de Alencar, passagens de Aluísio de Azevedo e trechos de Guimarães Rosa, por exemplo.

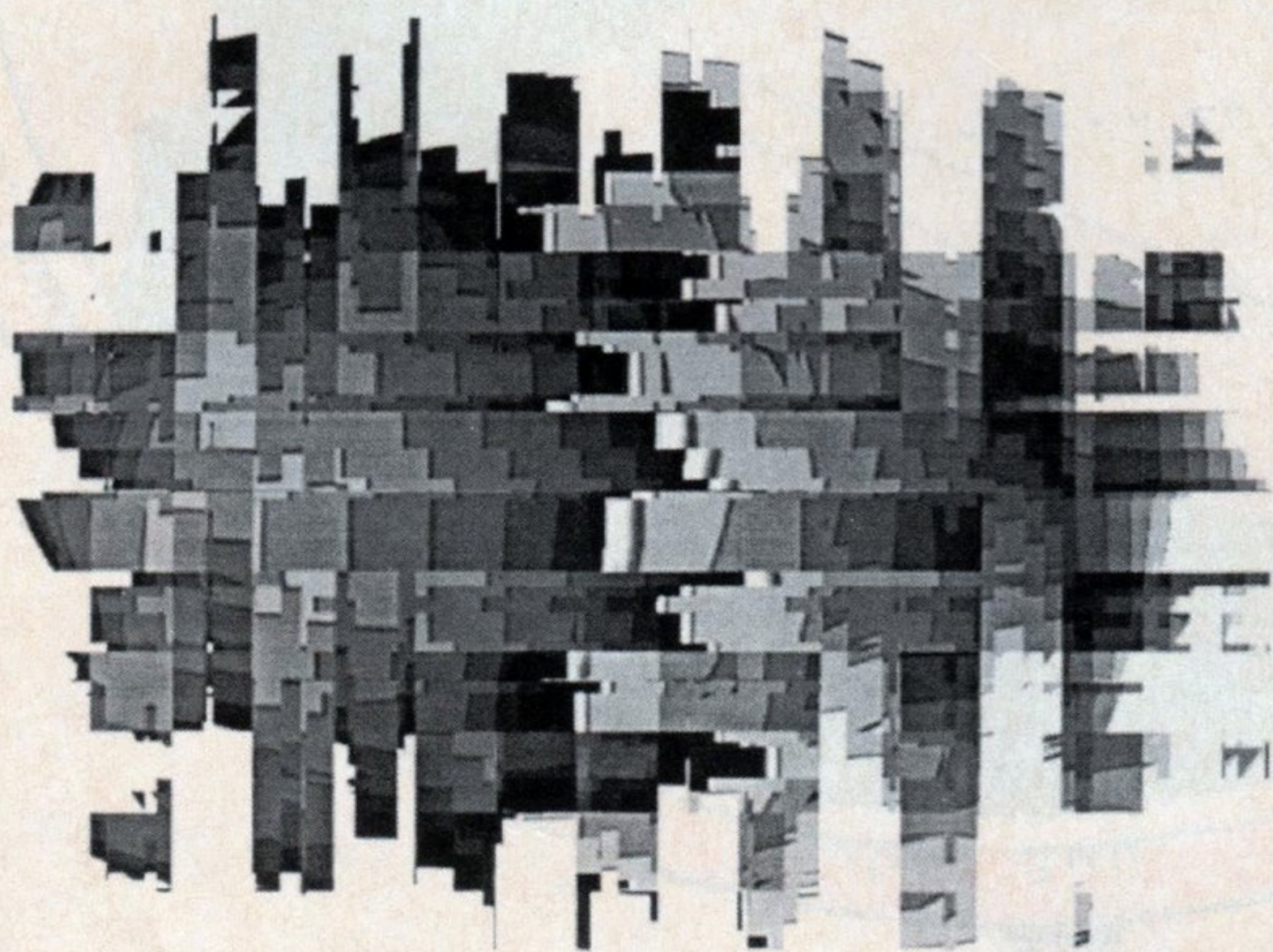
O que não posso evitar, ao tecer essas considerações, é a lembrança do romance de Marcel Proust, *Em busca do tempo perdido*. Aí, além da riqueza de referências a quadros e a pintores, são estabelecidas diversas modalidades de relações com a pintura. Fiquemos em duas delas.

Logo no início do longo romance, salta aos olhos do leitor que Swann, personagem de apurado gosto artístico, colecionador e crítico de arte, tem por hábito comparar ou identificar pessoas com figuras dos quadros que conhece. Tal hábito é absolutamente compatível com o interesse artístico atribuído à personagem. Há, entretanto, uma particularidade: tais identificações valorizam a pessoa comparada, seja por sua transposição para o plano artístico, seja pelas qualidades da figura representada no quadro. Ele se refere à ajudante de cozinha da casa da família materna do herói, por exemplo, como a *Caridade*, por causa de um quadro de Giotto. Se, nessse caso, o fato de a moça estar grávida e poder ser vista portando uma cesta de legumes evocaria o aspecto dado àquela figura alegórica pelo pintor; em outros, a aproximação é fantasiosa. Odette, seu grande amor, fonte de sonhos, prazer, ciúmes torturantes e desencanto, era uma mulher de costumes livres, disponível para os homens que pudessem sustentar seu luxo; além disso, os traços de seu rosto eram vulgares. Contudo, Swann a vê como figura virginal de Botticelli. No início, quando estava apaixonado, identificava-a com Céfora, a filha de Jetro, que se casou com Moisés e está representada num afresco da Capela Sixtina que integra *A vida de Moisés*. Chegou a colocar sobre sua mesa de trabalho uma reprodução da figura do pintor florentino para se sentir próximo da amada, podendo contemplá-la sempre que desejasse. Entretanto, o leitor verificará que o próprio herói-narrador, posteriormente, identificará sua outra amada, Albertine, direta ou indiretamente, com figuras femininas de vários pintores, como as do espanhol Velasquez e do holandês Vermeer, por exemplo.

Dois romances brasileiros, *Quarto fechado* de Lia Luft e *Reflexos do baile* de Antônio Calado foram estudados por Solange de Oliveira, sob o aspecto da relação

literatura/pintura. *Manual de pintura e caligrafia* de José Saramago é outro romance em que esse aspecto é relevante, isso para mencionar apenas alguns autores de língua portuguesa.

Essas notas e indicações sobre a relação entre literatura e pintura constituem apenas um esboço sobre o assunto, para despertar a atenção do leitor sobre ele. Na escola de Ensino Básico, nesta época em que a imagem visual vem exercendo tão grande poder sobre crianças e adolescentes, será fácil e oportuno abordar o assunto. Na verdade, trata-se de extensão e aprofundamento do trabalho, que de forma criativa vem sendo desenvolvido nas primeiras séries, com a relação entre o texto e a ilustração dos livros infantis. Haverá, talvez um trabalho inicial a mais, que é o de buscar o quadro, informações sobre ele e/ou sobre a obra do pintor ou, talvez, o de recompor na imaginação quadros fictícios e investigar suas possíveis ligações com os existentes.

Trata-se, estou certa, de um investimento de leitura proveitoso, quer para compreensão do texto, quer pela possibilidade de contato com a pintura. Além disso, dificilmente deixará de ser uma atividade prazerosa, tanto para o docente quanto para os alunos. •

Referências bibliográficas/ Sugestões de leitura

ANDRADE, Oswald. *Poesias reunidas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

BARROS, José Américo de Miranda. *Relações intersemióticas na literatura brasileira a partir de 1922.* (Tese de doutorado). Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 1993.

CALLADO, Antônio. «Sem ilustrações». In: PORTINARI, Cândido. *Poemas*. Rio; José Olympio, 1964.

CAMPOS, Augusto et allii. Teoria da poesia concreta> São Paulo: Duas Cidades, 1975.

GONÇALVES, Aguinaldo José. *Transição e permanência; Miró/João Cabral —* da tela ao texto. São Paulo: Iluminuras, 1989.

HORÁCIO. *A arte poética*. In: A poética clássica . São Paulo: Editora Cultrix, 1981.

LOBO, Danilo. *O poema e o quadro: o picturalismo na obra de João Cabral de Melo Neto.* Brasília: Thesaurus, 1981.

MELO NETO, João Cabral. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Edit. Nova Aguilar, 1994.

MENDES, Murilo. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Edit. Nova Aguilar, 1994.

OLIVEIRA, Solange Ribeiro. *Literatura e artes plásticas: o KÜNSTLERROMAN na ficção contemporânea.* Ouro Preto:UFOP, 1993.

PROUST, Marcel. *No caminho de Swann. (Em busca do tempo perdido I)* Tradução de Mário Quintana. 2. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1972.

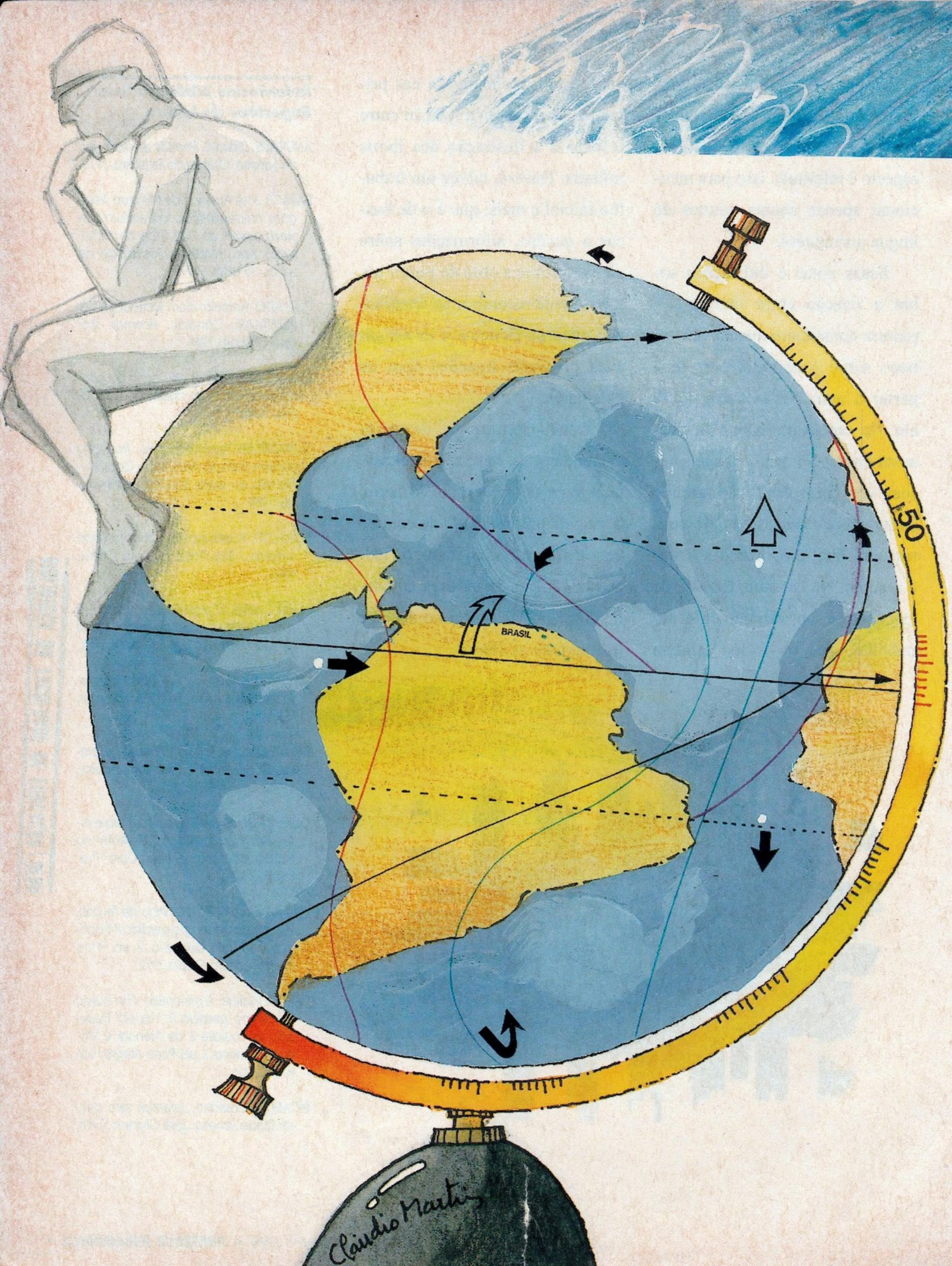
PROUST, Marcel. *A prisioneira (Em busca do tempo perdido I).* 11a ed. Tradução de Lourdes S. de Alencar e Manuel Bandeira. 2. ed. Porto Alegre: Editora Globo.

RICARDO, Cassiano. *Jeremias sem chorar.* Riode Janeiro: José Olympio, 1968.

BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO / UFMG

BRASIL

50

Cláudio Martins

ENSINO DE GEOGRAFIA: a NECESSIDADE de superar o SENSO COMUM

ANA MARIA SIMÕES COELHO*

Já faz algum tempo que o ensino de Geografia vem sendo colocado em questão e repensado no Brasil. Essa necessidade de mudança foi primeiro sentida e colocada em pauta no início dos anos 80, através dos questionamentos levantados com o surgimento e ampliação das discussões em torno da proposta de uma Geografia nova, fundamentada no materialismo histórico e dialético, que ficou conhecida como "geografia crítica" em oposição à Geografia praticada até então, que passou a ser chamada de "tradicional". Tratava-se, naquele momento, principalmente de repensar o ensino de uma disciplina que havia adquirido não só aqui, mas também em outros países, a reputação de ser "simplória e enfadonha", como nos relata Yves Lacoste falando da situação na França.

* *Professora do Depto. de Geografia da UFMG.*
Ilustrações: Cláudio Martins.

Essa situação desanimadora da Geografia enquanto disciplina escolar evidenciava-se, particularmente, através da maneira como era ensinada. A concepção de ensino e aprendizagem geralmente adotada até então colocava o professor como detentor do saber (nesse caso, quase sempre confundido com acúmulo de informação), a quem caberia transmiti-lo ao aluno receptor. Essa concepção favorecia a que se enfatizasse principalmente o caráter descritivo e enciclopédico da disciplina, o que, por sua vez, levava ao recurso quase que exclusivo à memorização para a devida "assimilação" das informações transmitidas. A Geografia assim praticada, além de ser tristemente maçante, não apresentava nenhum estímulo ou desafio para que o aluno pensasse, de forma crítica, os aspectos da realidade que lhe eram apresentados, pois havia ali implícito algo de estático, de imutável e, naturalmente, de taxativo. Não havia "nada para entender", só fatos (muitas vezes pretensos fatos) a memorizar.

É importante notar, neste ponto e com relação a esse tipo de prática, que não havia uma preocupação quanto àquilo que constitui o "conteúdo" da geografia. Refiro-me a preocupações com questões como, por exemplo:

- por que a Geografia se interessa ou se preocupa com as questões sobre as quais ela se debruça ou que se considera que sejam o seu objeto de estudo?
- Afinal, qual o propósito da Geografia?
- Como abordar os temas que interessam à Geografia?
- Qual o sentido de se ensinar Geografia na escola fundamental e média?

O que ocorre é entender-se a Geografia, sem maiores indagações (o que faz com que ela fique, então, literalmente "subentendida"), como um campo do saber interessado em questões que "têm a ver" com a "realidade do mundo contemporâneo", de modo geral no que se refere a informações sobre o que existe na superfície da Terra dividida em países. Trata-se de uma Geografia que supostamente se interessa por "tudo" a partir apenas do ponto de vista de sua localização no mundo e principalmente considerando-se a atualidade das informações, aspecto ao qual se dá muita importância.

Com o advento da reflexão trazida pela Geografia fundamentada no materialismo histórico e dialético, muitas vezes identificada de maneira mais geral apenas como "de base marxista", esse estado de coisas passou a ser profundamente questionado, pois, da maneira como era praticada, esta disciplina, ao invés de ajudar a "desvendar as máscaras sociais", até contribuía ainda mais para a realidade sobre a qual a Geografia escolar se debruçava. Passou-se, então, para uma fase de ensino de uma Geografia de denúncia, uma fase de problematização e de crítica desta realidade. Entretanto, os problemas mencionados permaneceram, isto é, continuou-se a ignorar, na prática docente com a Geografia, os seus pressupostos mais básicos: a his-

tória da sua construção, a problemática de seu objeto de estudo, enfim, os seus fundamentos teóricos.

Chega-se, agora, como ocorreu com o pensamento geográfico nos meios acadêmicos e científicos, a nova fase, que é de reflexão e crítica e da própria maneira como entendemos esta Geografia que julgamos crítica e que pretendemos ensinar. Assim, num momento que é também outro com relação às concepções de ensino e aprendizagem, os professores de Geografia do Ensino Fundamental e Médio têm sido chamados a repensar não só sua prática pedagógica, sua identidade de educadores, mas o entendimento que têm do que seja a própria Geografia. Em outras palavras, chegou o momento de levar a sério a prática com a Geografia.

Novas propostas têm tido como característica marcante a adoção de abordagens em que se procura explicitar e fundamentar tanto a concepção de Geografia quanto a concepção de ensino/aprendizagem. Essa busca de maior consistência teórica, visando ao trabalho com a Geografia e a prática pedagógica no Ensino Fundamental e Médio, um dos aspectos mais positivos dessas propostas, surge, para os professores, como algo inteiramente novo. Novo e um tanto ameaçador, uma vez que tal Geografia não só parece muito diferente daquela a que estavam acostumados, como torna evidentes as lacunas na formação específica desses professores, o que faz com que eles não se sintam preparados para lidar com ela. É preciso assinalar que uma grande parte desses professores não tem formação específica em Geografia, entendida aqui como a licenciatura plena. Muitos têm licenciatura curta, tendo cursado "estudos sociais", ou se graduaram em áreas como História, Ciências Sociais, Filosofia, Pedagogia, ou ainda outras.

Essas lacunas se traduzem na dificuldade em lidar com questões que constituem fundamentos epistemológicos da disciplina, isto é, aquelas que tratam da sistematização do conhecimento que essa disciplina propõe sobre o mundo. Para compreendermos esse tipo de questão é essencial aceitarmos o fato de que a Geografia, enquanto campo do saber, constitui uma invenção, algo que vai sendo construído, mais especificamente, uma reflexão sobre certos aspectos da realidade do mundo, e que não pode ser confundida com esta realidade propriamente dita. A falta de uma formação satisfatória dificulta, tanto a compreensão do fato de que há diferentes concepções de Geografia, quanto o seu ensino. Tais dificuldades, por outro lado, fazem com que alguns professores passem a valorizar o papel do conhecimento teórico para se trabalhar num determinado campo de conhecimento.

Essa reflexão se inicia com um primeiro questionamento sobre o que distingue a prática de professores formados em cursos de graduação em Geografia, da prática de professores que não passaram pelo mesmo processo de formação específica. É preciso esclarecer que o ensino de Geografia tem sido, historicamente, praticado em grande parte por profissionais oriundos dos mais diversos campos de conhecimento. Embora essa situação tenda a modificar-se, a médio e longo prazos, considerando um certo aumento da oferta de cursos de formação de professores das disciplinas específicas no interior dos estados, por exemplo através das chamadas licenciaturas emergenciais, este ainda é um dos aspectos mais característicos da realidade do ensino de Geografia no País. Não se trata, aqui, de desqualificar o trabalho

realizado por esses professores, mas de tornar mais clara, para todos, a origem e a natureza das dificuldades que têm encontrado na compreensão das propostas de renovação do ensino de Geografia, e assim colaborar para a superação dessas dificuldades.

Assim, a primeira questão que se coloca é esta: qual o sentido prático, qual a utilidade para o exercício da profissão de professor, de haver obtido uma formação específica numa determinada área? Embora esta possa parecer uma reflexão desnecessária, merece de fato nossa atenção. Quando o licenciando termina o seu curso de graduação e começa a dar aulas, imediatamente se torna evidente para ele que os conteúdos aprendidos durante o curso precisam ser constantemente retomados, por mais que ele tenha se esforçado e continue se esforçando por reter na memória tudo aquilo que foi visto. Isto quer dizer que não se faz um curso de graduação para adquirir um conteúdo que estará, em seguida, pronto para ser usado infinitamente (talvez seria melhor dizer "indefinidamente", isto é, literalmente, "sem maiores definições"). Com certeza este não poderia ser o caso, já que há necessidade de se retomarem permanentemente os estudos, ainda que apenas para "lembrar-se" de todos os assuntos ou mesmo para manter-se atualizado.

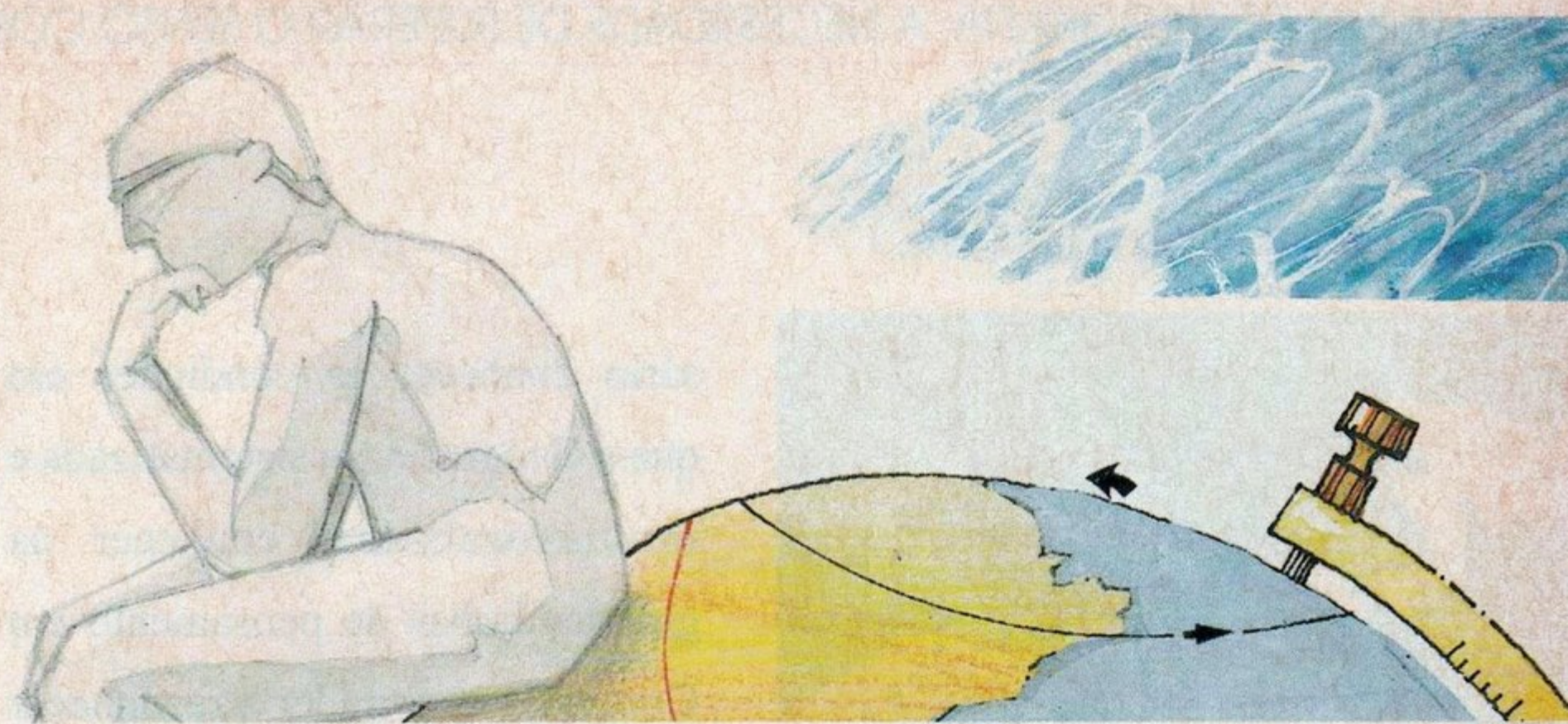
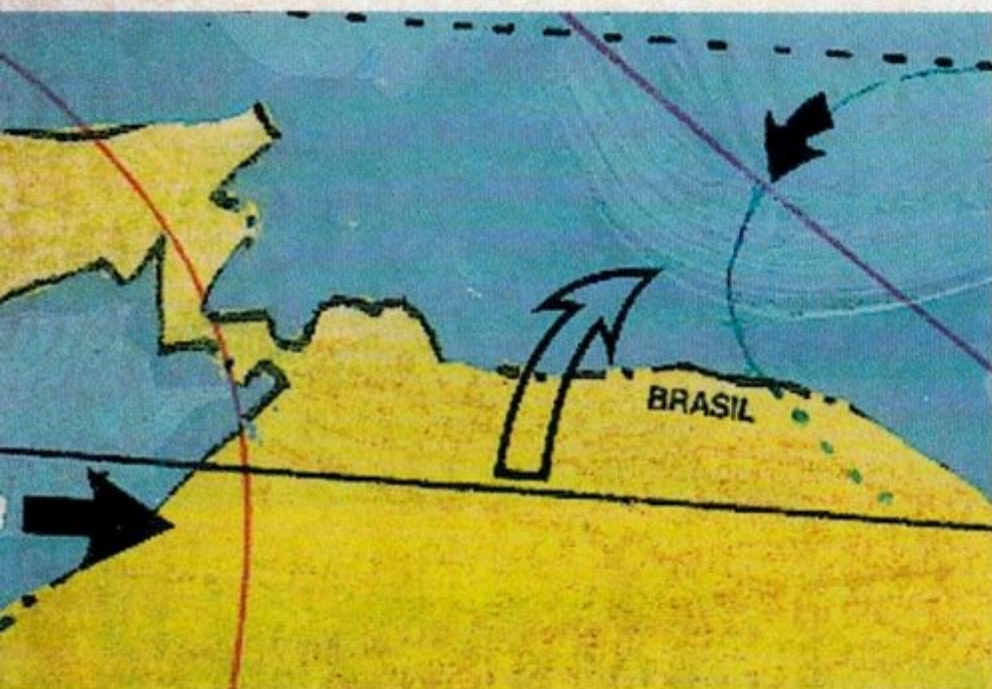
De fato, o que a passagem por um curso de graduação numa determinada área realmente significa é a introdução do graduando num universo teórico-conceitual. Trata-se de aprender a lidar não apenas com maneiras de ver e interpretar a realidade no seu sentido mais amplo, mas também a lidar com teorias e conceitos que constituem uma espécie de código essencial para que se possa fazer a leitura dos aspectos da realidade que interessam mais especificamente àquele campo do saber. Em outras palavras, não se trata apenas de tomar conhecimento de informações sobre fatos, fenômenos, aspectos ou processos "geográficos", mas de adquirir instrumentos conceituais capazes de levar ao reconhecimento da dimensão espacial da realidade e à sua interpretação. Teoria não se refere, como muitos talvez possam pensar, àquela parte da disciplina que se opõe a uma parte "prática", que seria a "aplicação" do "conteúdo". A teoria, como entendida aqui, refere-se a preocupações que devem anteceder qualquer abordagem dessas questões.

Embora alguns professores já percebessem que o ensino de Geografia por profissionais sem formação adequada configurava uma situação extremamente preocupante; o verdadeiro significado dessa avaliação só começou a tornar-se mais claro para os professores a partir do surgimento de novas propostas de programa para o ensino de Geografia. Trata-se de uma questão preocupante porque significa que uma parte considerável do ensino de Geografia que se pratica no País, hoje, é realizado com base apenas na transmissão de informações, quase sempre retiradas de livros didáticos, por pessoas que acreditam que a Geografia constitui uma coletânea de informações sobre o espaço físico e dados demográficos e socioeconômicos de um

país ou região e que o seu ensino é a "transmissão" dessas informações aos alunos.

Praticar a Geografia com esse tipo de visão significa praticá-la a partir de uma visão fundamentada no senso comum, isto é, forjada simplesmente a partir do contato com esse campo de conhecimento através das noções adquiridas na escola fundamental e média, sendo o mesmo que dizer, através de profissionais que, por sua vez, adquiriram sua noção de Geografia da mesma maneira informal. Em outras palavras, sem qualquer preocupação com o conhecimento, ou seja, com os fundamentos dessa disciplina, no que diz respeito a por que e para que ensinar o conteúdo que geralmente se ensina, sem falar no próprio questionamento desse conteúdo.

Esse tipo de visão e de prática com relação à Geografia encontra-se muito arraigado, devido a uma longa prática, não só na cabeça dos professores, mas, também, na visão que a sociedade, de modo geral, tem da disciplina. Não se trata de descartar ou de desvalorizar o senso comum como fonte de conhecimento, mas é preciso saber em que situações a utilização desse tipo de conhecimento é adequada. Problemática é a utilização equivocada do conhecimento que se adquire na vivência do dia-a-dia. Esses equívocos podem manifestar-se de várias maneiras, particularmente no ambiente escolar, onde, embora seja desejável que a abordagem dos diversos assuntos parta do que os alunos já sabem a respeito – o que inclui o que adquiriram através do senso comum –, é necessário que se dê aos conteúdos um outro tratamento, compatível com os objetivos do ensino formal. No caso da Geografia esses equívocos manifestam-se, também, na visão muito difundida de que "a Geografia se interessa por tudo", ou mesmo em afirmações como "a Geografia é tudo", como se isso fosse uma vantagem. Ainda que a Geografia pudesse interessar-se por tudo, seria imprescindível perguntar-se a razão de tal interesse, ou a partir de que ponto de vista ele se constrói. Embora a Geografia tenha de trabalhar com informações atualizadas, esse interesse não advém simplesmente do fato de que são informações sobre a "realidade atual". Mais importante é saber sobre quais aspectos dessa realidade a Geografia tem um interesse particular.

A aprendizagem e a prática da Geografia, como de outras ciências humanas, tem o problema da interferência do senso comum, isto é, da permanência, além do desejado, do conhecimento que se adquire através da vivência de situações do dia-a-dia. Um dos aspectos mais importantes dessa interferência manifesta-se através da dificuldade de se superar a abordagem do conhecimento própria das situações cotidianas, mas inadequada quando se trata da preparação em determinada área. Essa atitude se manifesta, por exemplo, na falta de um senso crítico mais apurado, e faz com que

as pessoas pensem e ajam como se já soubessem tudo o que é necessário saber a respeito dos diversos assuntos. É preciso reconhecer que a própria composição do currículo de muitos cursos de licenciatura favorece esse tipo de atitude, uma vez que muitas disciplinas têm caráter regional e abordagem descritiva, como se pretendessem tratar, de maneira mais ampla e aprofundada, os mesmos assuntos que os professores terão de lecionar no ensino fundamental e médio.

Num curso de graduação, o profissional que vai especializar-se em Geografia teria, antes de mais nada, que aprender a problematizar o próprio campo de conhecimento, compreendendo a origem e a natureza das grandes questões que permanecem sem resposta no campo dessa disciplina. Para isso é necessário conhecer as condições em que a Geografia foi sistematizada e institucionalizada, conhecer as grandes linhas de pensamento em Geografia e aprender a reconhecer a sua filiação filosófica.

No sentido de se alcançar uma prática melhor embasada, é importante a formação, entre os professores, de grupos de estudo de textos teóricos, como meio de se capacitarem a participar, com a devida fundamentação, das discussões sobre os problemas relacionados ao ensino da Geografia. Alguns dos temas básicos são, por exemplo, o processo histórico de constituição da Geografia, as diversas correntes do pensamento geográfico, os conceitos fundamentais da Geografia, como os de espaço, território, região, lugar, paisagem, rede, escala, assim como as transformações desses conceitos.

Só assim será possível superar práticas escolares que perpetuam a noção de que a Geografia constitui um campo que dispensa qualquer fundamentação teórica. A superação dessas práticas torna-se particularmente importante na atualidade, quando o professor, detentor de uma autonomia que só a fundamentação teórica em sua disciplina pode lhe garantir, compreender que a transmissão de informações cabe aos meios de comunicação, enquanto a ele cabe reconstruir com o aluno o percurso da construção do saber, a interpretação dos dados e a descoberta do que há de geográfico nessas informações. •

Referências bibliográficas/ Sugestões para leitura

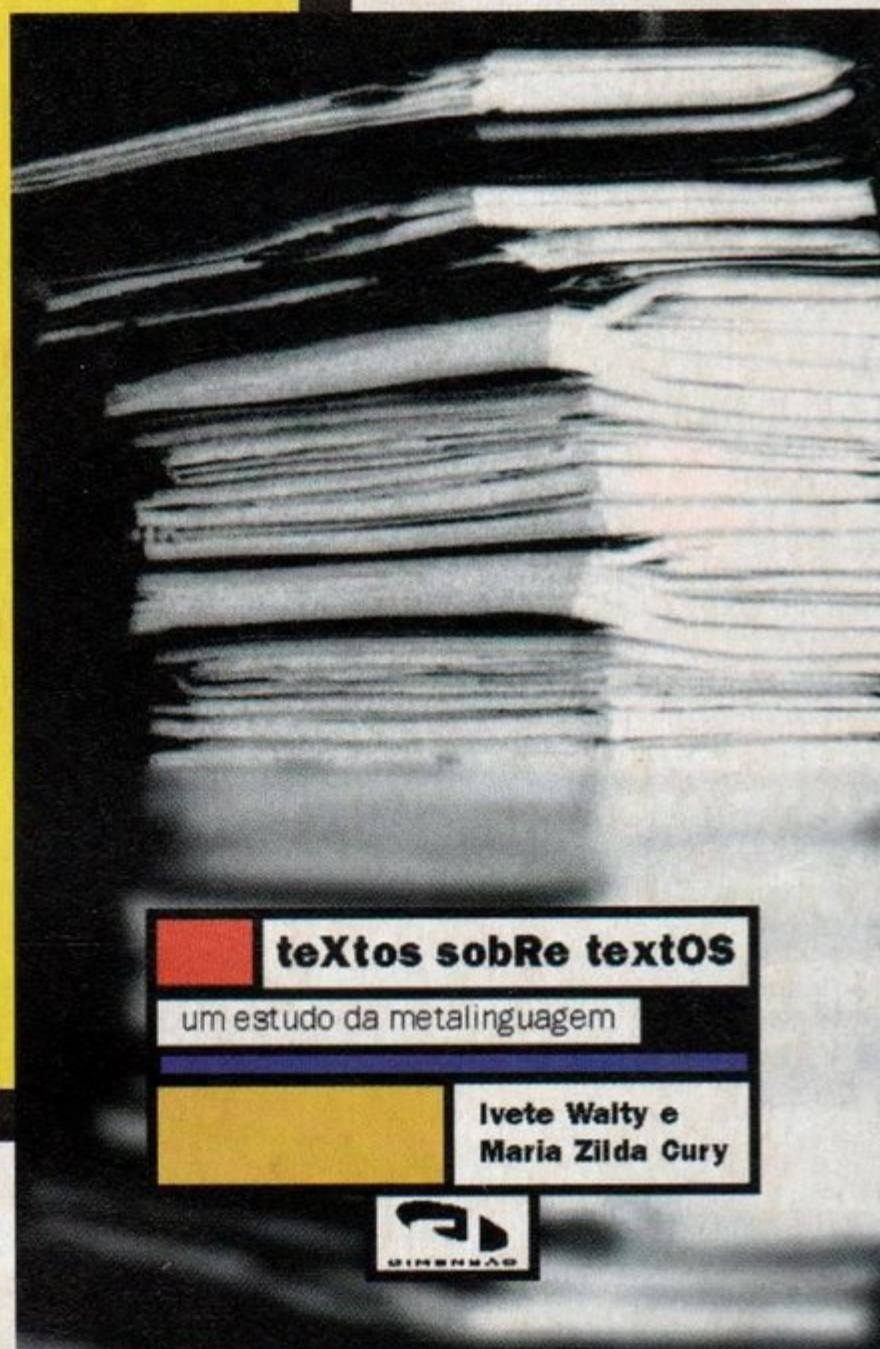
CARRAHER, David W. *Senso Crítico — do dia-a-dia às ciências humanas.* 4 ed. São Paulo: Pioneira, 1997 (Manuais de Estudo).

CASTRO, Iná E. de, GOMES, Paulo César da C. e CORREA, Roberto L. (org.) *Geografia: conceitos e temas.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

FERREIRA, Conceição C. e SIMÕES, Natércia N. *A evolução do pensamento geográfico.* Lisboa: Gradiva, 1986.

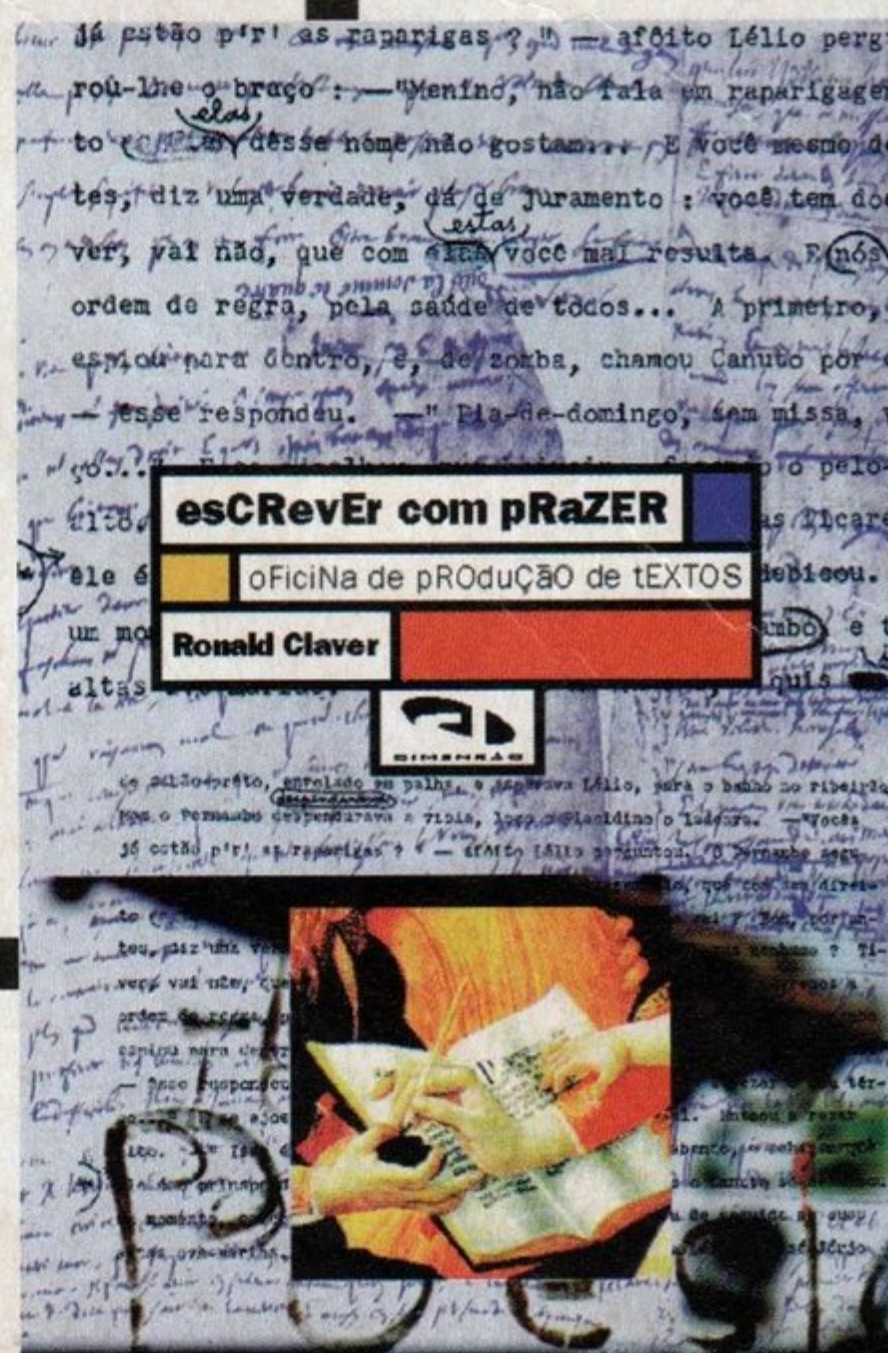
SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia.* São Paulo: HUCITEC, 1988.

LeNdo & eNSinAnDO

teXtos sobRe textOS
um estudo da metalinguagem
Ivete Walty e Maria Zilda Cury
DIMENSÃO

Textos sobre textos

Os textos — essas unidades de comunicação com as quais vivemos a linguagem — não funcionam apenas para remeter-nos a referências externas a eles.

As autoras, professoras de literatura, nos guiam, através de inúmeros exemplos, a descobrir, prazerosamente, como ler e trabalhar os textos que tratam de textos.

esCRevEr com pRaZER
oFiciNa de pROduÇÃO de tEXTOS
Ronald Claver
DIMENSÃO

Escrever com prazer

Ronald Claver propõe, neste livro, alguns caminhos para a prática da redação em sala de aula ou fora dela. **Escrever com prazer** é uma viagem ao mundo encantado da escrita. O escrever e o brincar são companheiros nesta aventura mágica onde o prazer é palavra rara. O texto é um caminho sem porto de chegada. Escrever é uma viagem sem retorno.

DIMENSÃO

PARA QUE serve a LITERATURA INFANTIL?*

GRAÇA PAULINO**

Quando pais ou professores do Ensino Fundamental perguntam "afinal, que finalidade a leitura dessas historinhas pelas crianças pode ter?", as respostas não são simples, nem diretas.

** Texto com apresentação e publicação eletrônica no 19º Encontro Nacional da ANPED (1996).*
*** Professora da FAE UFMG.*
Ilustrações: Reprodução de Matisse (Ícaro, 1947).

Alguns responderiam, pensando bastante, que, sendo a literatura uma arte, funciona como a música, ou como a pintura: não tem finalidade prática e imediata. O pequeno leitor lê aqueles livros que lhe provoquem alguma satisfação no momento mesmo da leitura, livros que o envolvam prazerosamente com o texto, com o modo de contar a historinha, e, afinal, pela própria história contada, que pode impressionar, emocionar, espantar. Seria um desenvolvimento da sensibilidade, que ocorre na criança pelo próprio ato de ler o livro, apreciando-o.

Essa resposta revela o respeito pelo mundo da arte, mostrando que a experiência artística não é só a do autor no momento em que escreve, mas também a do leitor. Para alguém definir assim a relação de um pequeno ser humano com um livro, quando este é uma obra de arte literária, é necessário pensar que isso – a apreciação artística – não é perda de tempo em nossa sociedade de hoje, em que a vida se faz de enigmas e de rápidas transformações. A arte nos permite conhecer melhor o existente, ao percebermos outras possibilidades de existir.

Então, diriam alguns, assistir às novelas da televisão também não seria perda de tempo! E os defensores da arte, mesmo de cara feia, teriam de concordar: as horas de lazer que se associam à invenção, à imaginação, ao faz-de-conta, são boas e importantes para as pessoas. Entretanto, alguém pode contra-argumentar, alegando que não considera novelas de tevê como obras de arte, porque são vulgares, repetitivas, forçadas. É que essa pessoa até hoje não conseguiu ver valor em alguma novela, não se envolve, não se emociona. Para essa pessoa, realmente as novelas de televisão não têm tido valor artístico.

Mas, para outros, têm. A validade artística de cada produção, seja um poema, seja uma peça de teatro, seja uma música, depende de quem a está "lendo". Não há e nunca houve uma verdadeira arte que valesse o mesmo para todos no mundo, em todas as épocas, porque as pessoas têm expectativas, preferências e repertórios diferentes. Além do mais, há as diferenças de critérios de valor que dependem fundamentalmente de cada época histórica. Imaginem o que representa hoje para o leitor comum uma obra como *Os Lusíadas*, do poeta português Camões, que viveu e escreveu seus versos há quatrocentos anos. Parece quase escrita em outra língua, parece quase impossível a leitura. O cidadão comum teria de passar por uma formação em literatura e história literária, além de obter noções de como trabalhar filologia e estilística na leitura de poesia, para conseguir uma leitura satisfatória de *Os Lusíadas*.

Fica o valor da tradição, fica um reconhecimento intelectual de certas obras do passado, mas às vezes seu valor artístico concreto, fora da estante da biblioteca e das mãos de leitores de carne e osso, se perde. Ou se congela temporariamente. Perde-se a emoção, ao mesmo tempo lúcida e encantada da leitura e, sem esse conhecimento encantado, não há experiência artística, e, sem experiência artística, não há arte. A arte cadavérica dos museus e bibliotecas fechados ao público, aos quais é

permitido apenas o acesso de especialistas, é uma arte que está, por enquanto, congelada, esperando que, algum dia, se faça possível sua ressurreição.

Arte, diriam os "práticos", arte para quê? É perda de tempo, é "frescura" de gente desocupada. Arte hoje não tem valor próprio, só vale se virar indústria e comércio, se tiver valor no mercado. Há muita discussão. Para as pessoas que acreditam no valor da experiência artística, nada de positivo, do ponto de vista humano, existe na idéia fixa de que tudo, inclusive o tempo, é dinheiro. O prazer e crescimento humanos que uma experiência artística pode trazer nunca seriam perda de tempo. Tempo é muito mais que dinheiro, porque a nossa vida inteirinha se faz do tempo, a nossa realização intelectual se faz no tempo, assim como nossos amores, nossas tristezas, nossos sonhos, nossas amizades, nossas brincadeiras.

Essas são experiências importantíssimas, tanto para cada um em particular, como para o chamado "bem-estar" social. Valem mais que todos os milhões de dólares, embora nenhum leitor, apreciador de literatura, música, pintura, garanta que, numa hora de aperto financeiro, não venda seus discos, seus livros, seus quadros, seu televisor. Muitos já venderam até a alma, trocando-a por bens materiais. A sobrevivência física vem, é claro, em primeiro lugar. Mas quem só pensa em lucrar, tirar vantagem, exibir-se, sentir-se dono da situação, trabalhar como escravo para subir na vida ou ridicularizar os outros, decerto perdeu (ou vendeu?) a *sensibilidade* – outro nome da alma – e vai precisar reencontrá-la. Uma das maneiras de conseguir isso é vivendo a experiência artística, entrando no mundo sem fronteiras da beleza que emociona, que surpreende.

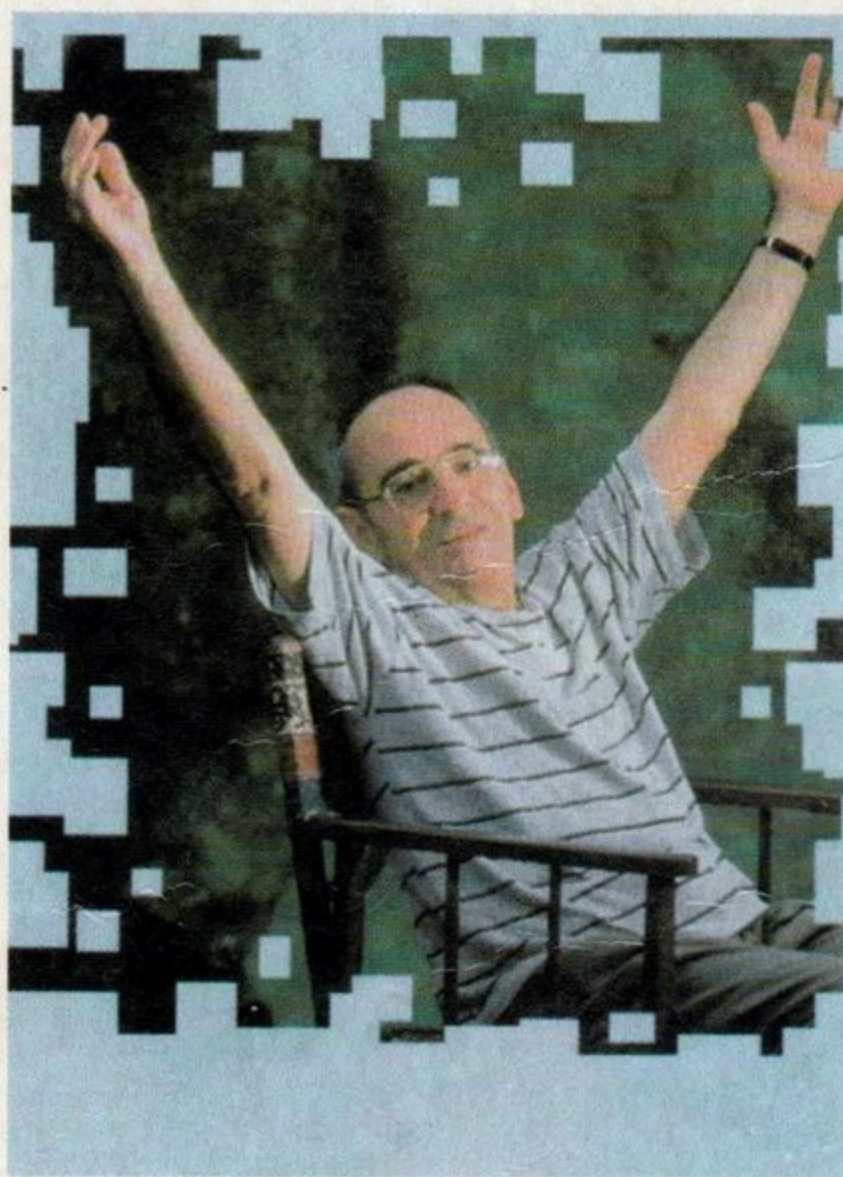
Mas, por enquanto, estamos pensando nessa função da leitura literária que a criança faz. Nossa pergunta era: afinal, para que serve essa tal de literatura infantil? Há os adultos que pensam nisso de um modo que tenta unir o útil ao agradável. Pensam assim: por que esse menino, enquanto vai gostando tanto da historinha que lê, não pode ir aprendendo algumas coisas de maior utilidade? Arte não pode ter aquilo que chamamos de "utilidade prática"? Será que uma criança, enquanto lê a história da cigarra e da formiga, não pode ir recebendo lições de zoologia, aprendendo algo sobre os insetos de verdade?

Cenas do filme Formiguinhaz

Bem, essa é realmente uma situação embaraçosa para as pessoas que acreditam no valor da experiência artística, tanto a do autor quanto a do leitor. Na historinha da cigarra e da formiga – uma fábula antiga – os insetos falam. E como essa fábula já foi traduzida em muitas línguas, a formiga e a cigarra são mesmo poliglotas: falam português, inglês, francês, espanhol, alemão, russo, japonês... Além do mais, na fábula, a formiga guarda alimentos, como pedacinhos de folhas, para *comer* no inverno. Mais uma mentira, do ponto de vista da ciência. Imaginemos o que teria de ser alterado nessa fábula, para garantir que a história estivesse zoologicamente correta!

Por outro lado, nada garante que ela seja politicamente correta. As cigarras que cantam sem parar, pelo prazer da música, estão, é claro, representando os artistas que morrem pobres, abandonados, esquecidos. As formigas, que trabalham sem cessar, e sem deixar espaço para o lazer, são, evidentemente, operárias "viciadas" em trabalho que detestam qualquer outro prazer, porque estão convencidas de que não podem curtir as coisas belas da vida. Além de tudo, recusam auxílio ao próximo, carente de alimento, no frio. Nessas alturas, devemos perguntar de novo: que finalidade tem a existência de um texto, de uma história como esta da cigarra e da formiga, na nossa sociedade?

A fábula da cigarra e da formiga, como toda fábula no sentido clássico, transmite uma "lição de moral", não só para as crianças, mas, principalmente, para os adultos. Nesse caso, a de que é preciso trabalhar duro para sobreviver. Mas a arte, nessa história, não é considerada um trabalho digno, do qual as pessoas possam querer sobreviver. As cigarras não são "práticas", como as formigas. Dedicadas ao canto, estão condenadas a morrer de frio e de fome no inverno. O poeta, tomando o partido dos artistas, reage, como José Paulo Paes: *mas sem a cantiga/ da cigarra/ que distrai da fadiga/ seria uma barra/ o trabalho da formiga.*

Trata-se de uma lição, essa da fábula, que pode ser considerada estreita, autoritária, porque a opção diferente de vida é condenada e sacrificada. Se alguém, algum trabalhador, por exemplo, gosta apenas dessa lição da fábula, porque concorda com ela, a beleza que admira é *moral*, e não artística. Esse trabalhador-leitor não admira a beleza dos versos de La Fontaine, não aprecia o jeito diferente que o autor inventou para contar essa história do trabalho. Não é artística, portanto, a sua experiência, e essa é a questão. Podia ser científica, e não artística. Podia ser política, e não artística.

José Paulo Paes (1926-1998)
Fonte: Atual Editora.

Mas, afinal, por que esse aparente desprezo pela arte? A arte deve ser considerada assim tão marginal, tão separada das outras atividades humanas, que mereça ser ignorada? Ou valorizada em si mesma, pura, desligada de qualquer outro interesse? Eis aí outro ponto embaraçoso. Quando começamos a pensar na fruição artística dos textos: esse interesse, afinal, está misturado a outros, ou não? O trabalhador sisudo poderia, ao mesmo tempo, apreciar a moral da história e o texto de La Fontaine? Ou deve vir sempre sozinho esse interesse pela arte? Ou, ainda, a arte canta como um passarinho, enquanto os outros passarão, carregando pedras, marmitas, pastas de executivos, cadernos de escola? Uma tomada de posição do professor sobre essa questão é funda-

mental. Os leitores pequenos nem querem ouvir falar disso, mas os que *estudam* literatura, *ensinam* literatura, precisam disso. Com gosto, é claro, mas também com muita reflexão.

Primeiro, não só há vários tipos de livros, de textos, dentre os quais deveríamos poder escolher os de nossa preferência, como também há vários tipos de interesses na sociedade,os quais estão desligados da arte. Ou temos interesses verdadeiramente artísticos, isto é, ou gostamos de música, pintura, escultura, literatura pelo que são, ou vamos escolher textos por outros interesses, como o de disciplinar a sociedade, o de manter a saúde, o de transmitir conhecimentos científicos, ou até o de garantir a família e a propriedade. Para quem acredita na criação, na fantasia que não rende juros ou tantos honorários, deve ser o da apreciação, o da admiração, o da comoção diante de algo que nos pareça muito bonito, diferente e instigante. Depois disso, outros interesses podem surgir e nos ocupar. Aliás, com certeza, outros interesses humanos sempre estiveram e são associados à experiência artística. Por exemplo, lemos um poema de um escritor mineiro, Alphonsus de Guimaraens:

ISMÁLIA

Quando Ismália enlouqueceu,
pôs-se na torre a sonhar...
Viu uma lua no céu,
viu outra lua no mar.

No sonho em que se perdeu,
banhou-se toda em luar...
Queria subir ao céu,
queria descer ao mar...

E, no desvario seu,
na torre pôs-se a cantar...
Estava perto do céu,
estava longe do mar...

E como um anjo pendeu
as asas para voar...
Queria a lua do céu,
quèria a lua do mar...

As asas que Deus lhe deu
ruflaram de par em par...
Sua alma subiu ao céu.
Seu corpo desceu ao mar...

Algum leitor adolescente, comovido com a "loucura" de Ismália, e envolvido na melodia dos versos, nos sons abertos como asas, entende com a alma e com o intelecto essa situação humana, enquanto lê. Sua intuição participa da experiência, ama o jeito que o poeta inventou para apresentar, em tão poucas e belas palavras, uma situação, ao mesmo tempo comum e complexa: querer duas coisas opostas ao mesmo tempo, entregar-se a esse desejo fulminante e total, obter em sonho a união dos opostos, que, enfim, não se opunham tanto, por serem ambos – luas – tão lindos. Intui esse leitor encantado que o sonho e a realidade não são feitos de matérias diferentes, embora às vezes pareçam tão distantes um do outro.

Eis aí, realizada, o que se pode chamar de *leitura literária*. É pouco? Interessaria, de fato, saber o sentido do verbo *ruflar*? Interessaria, de fato, recontar, com suas próprias palavras – ah, quem nos dera palavras próprias de verdade, ou melhor, ainda bem que ninguém possui palavras próprias, só suas de verdade, como uma escova de dentes...– mas, de qualquer modo, interessa de fato saber recontar fielmente a história de Ismália?

Ismália, quem diria, acabou morrendo numa favela do Rio de Janeiro... ou num apartamento de cobertura na Praça da Liberdade. Então, perguntam os práticos, para que ler esse poema? Não vai incentivar suicídios? Não vai dar es-

paço ao baixo astral? Na formação da cidadania, para que ler um poema que fala de uma louca varrida, presa numa torre, que dali se atira e morre afogada?

Estamos diante de mais uma questão difícil para os que amam a arte. Parece que hoje pouquíssimos sonham com lua e mar, sonham mais com videocassete, carro próprio, CD player... o que se poderia comprar. Por que levar para alunos adolescentes um poema como este?

Imagino-me, como professora, lendo esse poema, junto com meus alunos de 4ª série. Apenas ler, e só continuar com o assunto se requisitada. Ridícula? Sinceramente, não sei. Quatro, com pessimismo, ou 14, na melhor das hipóteses, dos meus 40 alunos, participariam do encanto. Mas, se, no início de cada aula, nós (porque com o tempo surgiriam outros leitores de poemas, além de mim), se gastássemos dois minutos para ler um poema, talvez, no fim do ano, seriam mais de quatro a prestar atenção. A gente iria mudando o jeito de poetar, iria mudando o jeito de falar dos sonhos, iria mostrando que as maneiras são muitas, quase infinitas, quando a poesia... vai-se fazendo.

Seria a poesia apenas o fútil, o luxo, quando a escola precisa cuidar daquilo que se chama *leitura funcional*, que, se não dá dinheiro, pelo menos ajuda o cidadão-leitor a defender condições um pouco mais dignas de sobrevivência?

Ora, funcional, na sociedade de amanhã, na sociedade de 2001, por exemplo, é impensável hoje, como se fosse algo já pronto. Na rapidez com que a tecnologia se move, corrermos atrás dela é inútil. Mais "funcional", hoje, talvez seja mesmo esse despertar da sensibilidade para aquilo nunca visto, nem previsto. A língua portuguesa escrita estará presente de que maneira nas nossas vidas daqui a 20 anos? Em livros, como os de hoje? Nas telas dos computadores? Em quais situações de comunicação rápida a nossa língua escrita não terá sido substituída por ícones, essas figurinhas que já aparecem tanto nas portas de banheiros, no lugar das palavras *homem* e *mulher*?

Apoiar a visão da antiga sociedade industrial, que queria produzir o cidadão detentor de informações para a sua especialidade, porque assim se garantia a sua competência e a sua produtividade, não deve ser objetivo da escola, numa sociedade em que as máquinas mudam a cada dia, em que a capacidade de improvisar, de inventar, de deduzir quais mudanças de comportamento são possíveis passou a ser fundamental.

Quando uma criança aprende a ler, seu acesso a qualquer tipo de texto escrito está, aparentemente, garantido. Todavia, pode acontecer que ela não saiba ler textos diferentes daqueles da cartilha. Ela pode chegar ao gênero "texto didático" e daí não passar. E pode associar tanto a leitura às suas obrigações escolares, que se mostre incapaz de ler quando sair da escola. Isso não ocorreria, se a criança desenvolvesse o gosto e as habilidades próprias da leitura literária.

Entretanto, na maior parte das vezes, a leitura se dá como atividade de rotina, esvaziada de valores maiores que o da decodificação para a repetição dócil dos textos.

Preparada assim para seguir modelos sociais ultrapassados, a essa criança está sendo negado o espaço da própria sobrevivência econômica acima do subemprego. A arte, e mais especialmente a arte literária, nessas historinhas que chegam às crianças, pode, ao transformar-se em experiência artística, ser mais importante do que parece. Não é fácil responder para que serve às crianças ficarem lendo esses livros, em que parece que nada se ensina ou nada se aprende. Mas perguntas é que interessam. O futuro? Nem a Deus nem ao computador pertence com exclusividade.

Trabalhar leitura com perguntas, com o imaginário, isto é, trabalhar as diferentes leituras possíveis, sem anular as diferenças, as dúvidas e as emoções, decerto não é fácil para um professor que se formou em outros procedimentos metodológicos. Não se admitia, até há poucos anos, que a ciência, a arte e a filosofia se desenvolvessem pela capacidade de fazer perguntas, e não pela de fornecer respostas. Na leitura escolar, as perguntas – o célebre estudo dirigido e as não menos célebres fichas de leitura – eram consideradas tão sem importância que já vinham prontas para os alunos. Ora, aprender a lidar com novos textos escritos, sejam eles informativos ou poéticos, é exatamente aprender a fazer perguntas pertinentes – ou impertinentes – a eles.

Há quem ainda julgue impossível um trabalho sério na área da linguagem com a leitura literária. Mas a literatura é uma das variações da língua, uma das que compõem esse conjunto heterogêneo e histórico chamado língua, que fica no singular nas gramáticas normativas.

Se levarmos a sério o fato de que os textos são processos de comunicação que só se completam na interlocução, a leitura literária torna-se fundamental para que esse uso literário da língua realmente se concretize na sociedade. Evidentemente, as possibilidades da leitura literária exigem que o trabalho escolar seja repensado, assim como o processo de avaliação. Tudo isso só tem sentido num modelo menos imediatista e menos repetidor de conhecimento. Um modelo capaz de produzir também conhecimento estético, integrando-o à vida dos cidadãos. •

Referências bibliográficas/ Sugestões de leitura

ABRAMS, M. H. *The mirror and the lamp.* New York: Norton Library, 1958.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética.* São Paulo: Unesp, 1993.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto.* Lisboa: Edições 70, 1974.

BLOOM, Harold. *Cabala e crítica.* Rio de Janeiro: Imago, 1991.

CANDIDO, Antônio & CASTELLO, Aderaldo. *Presença da literatura brasileira.* São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1966.

PÉREZ, Carlos. *Do gozo criador.* Campinas: Escuta, 1987.

ZILBERMAN, Regina (Org). *Leitura em crise na escola.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

DESAFIOS escolares para a AVALIAÇÃO

MARIA TERESA ESTEBAN*

As conversas entre professoras são momentos significativos para reflexão sobre o trabalho pedagógico, para compartilhar saberes e para construir novas possibilidades de leitura da ação escolar. Neste artigo vou tomar um fragmento da fala de Amine, professora de educação infantil numa escola pública, para discutir a avaliação como um dos fios que costuram o processo ensino/aprendizagem.

* *Professora da Faculdade de Educação da UFF.*
Ilustrações: Cláudio Martins.

Dialogo com Amine, percorrendo as dobras de seu discurso, e nelas busco pistas da relação existente entre a concepção de avaliação que as professoras possuem e a definição dos limites de sua atuação, especialmente no que diz respeito ao significado do trabalho pedagógico num contexto de interação com a realidade extra-escolar.

Narrando um episódio

Amine trabalha numa escola rural. Diariamente se desloca duas horas em ônibus para chegar à escola. Entre o centro da cidade e sua escola, que é a última do trajeto feito por esse ônibus, estão algumas outras escolas e todas as professoras que trabalham nelas têm que tomar o mesmo ônibus. Cruzam diversos bairros e, por se tratar de uma área rural, o ônibus é um importante elemento de contato entre as pessoas e destas com a zona urbana.

O ônibus também é um espaço de interação para as professoras. Quando se encontram ali conversam sobre suas casas, namorados, maridos e filhos; compartilham novidades e problemas; falam de suas escolas, dos alunos, das atividades que desenvolvem, de suas dificuldades, de suas descobertas; trocam exemplos de exercícios e planejam atividades; trocam receitas para a cozinha e para a aula. É uma reunião diária (pedagógica?) a que ninguém costuma faltar. Quando alguém falta, sem avisar, o fato é motivo de preocupação. Logo se estabelece uma rede de contatos buscando informações sobre a ausente, o que fortalece a solidariedade existente entre elas.

Com a presença de todas ou com algumas (poucas e raras) faltas, a reunião acontece. Tudo isso no meio de muita gente (passa um ônibus a cada hora e é o único meio que a maioria da população local tem para ir ao centro da cidade), além de sacos de verdura, bolsas de compras, às vezes alguma galinha viva, e quase sempre muito ruído e muito calor.

No entanto, o que se anuncia como viagem desagradável, por uma estrada cheia de buracos e num velho ônibus, se transforma num espaço-tempo de encontros e de vida. O ônibus certamente constitui um importante local de formação permanente das professoras. Ainda que esses encontros ocorram fora do âmbito escolar, constituem uma parte "invisível", e importante, da vida da escola. Em algum momento as professoras se deram conta desse caráter "pedagógico" do ônibus e encontraram uma maneira para potencializá-lo.

Olha o dever de casa que as meninas estavam dando na escola. As crianças não se conhecem, usam o ônibus, né. E a gente fez um correio. É o segundo ano que a gente faz, o segundo ou o terceiro, e a gente expandiu. 'Esse ano a gente expandiu. Vamos fazer um encontrão com as escolas, para... Nem todas as escolas quiseram.

A primeira idéia... primeiro a gente começou na escola, de sala para sala, fizemos caixa postal, CEP, e depois de escola para escola.

Na primeira carta a criança dizia como ela era, de que ela gostava e como é a escola. E depois... aí mandavam para a outra escola. Então o ônibus era o carteiro. Ele

chegava lá, aparecia uma criança, no princípio era uma só, pegava as cartas e distribuía.

Depois, começou: mandava um pro outro e pro outro, e as crianças começaram a querer escrever na sala. As professoras já não podiam mais trabalhar. Resolveram passar como dever de casa.

No dia seguinte, quando o motorista chegava, as crianças estavam todas lá. A gente tinha feito uma caixinha, uma maletinha, a diretora até queria fazer uns saquinhos, mas não, encapamos uma caixa. Mas a caixa vinha lotada. Um dia elas [as professoras] não agüentaram mais, e disseram: – Chega, chega, vai fazer em casa.

Cada dia eles queriam mais e mais e mais... (Amine)

Este relato mostra a complexidade da interação das práticas escolares e o contexto social. As professoras percebiam o ônibus como um "personagem" que estabelece vínculo entre as pessoas das diversas comunidades que percorre. Elas mesmas viviam essa experiência, o ônibus era parte de sua relação.

Partiram de uma atividade, o correio entre as turmas de uma mesma escola, e propuseram usar o ônibus para ampliar esse correio, de modo que as crianças das diversas escolas pudessem se comunicar umas com as outras. É interessante perceber como a reconstrução da atividade inicial – correio entre as salas de uma mesma escola – foi se ampliando, abrangendo outros espaços pertencentes à rede de relações da qual a escola é parte. A proposta do correio entre as escolas incorporou um ator a mais: o motorista do ônibus. É ele o encarregado de recolher as cartas e distribuí-las entre as escolas. Aparentemente ele está à margem do processo ensino/aprendizagem e não configura um sujeito da prática escolar. No entanto, passou a constituir um elemento fundamental para a continuidade do processo.

A atividade parecia caminhar bem. Talvez demasiadamente bem. As professoras estavam trabalhando de maneira integrada com diversas escolas, estabelecendo relações entre os contextos intra e extra-escolar, buscando recursos que motivassem seus alunos e atuando em parceria com pessoas da comunidade. Olhando a proposta, podemos imaginá-la perfeita.

No entanto, Amine nos conta: *As crianças começaram a querer escrever na sala. As professoras já não podiam mais trabalhar...* O que essa afirmação significa? Parece sem sentido que o desejo das crianças de escrever possa constituir um impedimento para o trabalho das professoras. Por que professoras que construíram coletivamente uma proposta tão interessante não conseguiram perceber essa falta de sentido?

Levanto como hipótese explicativa para essa dificuldade encontrada pelas professoras a presença, não percebida por elas, de concepções distintas sobre os diversos elementos que compõem a ação pedagógica: as concepções subjacentes ao seu "saber pedagógico" - unidade, seqüência, homogeneidade, ordenação – e a concepção presente na atividade proposta – diversidade, multiplicidade, heterogeneidade, simultaneidade. Ao integrar à prática pedagógica elementos que lhe eram alheios, as professoras criaram condições para que "o correio" se fizesse maior do que as estreitas dimensões que costumam ter as "atividades pedagógicas". Colocaram na sala de aula uma dinâmica diferente, que não podia ser reduzida aos passos predeterminados, seqüenciados e controlados, feitos para se encaixarem na fragmentação do tempo, do espaço e do conhecimento que caracteriza a prá-

tica escolar. As professoras começaram a perceber que o *correio* estava tomando todo o espaço da aula, alterando sua rotina, ficando fora de controle... e tentaram uma solução: transformaram o *correio* em *dever de casa*.

Desta maneira, tentavam voltar ao que compreendiam como seu trabalho, que era apresentar "o conteúdo escolar", dentro do ritmo normal e segundo as regras que permitem determinar que cada atividade deve ter uma duração e seqüência estabelecidas pela professora ao planejar a aula, de acordo com o programa do curso ou demais orientações formuladas em instâncias distantes do movimento da sala de aula. Porém, a necessidade de *poder trabalhar* não impediu que as professoras reconhecessem a importância da atividade que estavam desenvolvendo e atuassem no sentido de não interrompê-la, fazendo o possível para combiná-la com as demais exigências curriculares.

Não conseguindo conectar o correio ao "programa escolar", repartiram as atividades por lugares distintos: a aula e a casa. Desta maneira "devolviam" o correio, e com ele o ônibus, o motorista e tudo mais, ao seu lugar de origem: o espaço extra-escolar, o contexto social. Por outro lado, ao denominar a atividade como dever de casa a remeteram a uma prática exclusivamente escolar, o que permitiria manter conexões com o que se desenvolve nas salas de aula.

Limites

Na tentativa de deixar mais clara essa dinâmica de proximidade e distanciamento que a transformação da atividade do correio em *dever de casa* demandou, indagamos como as professoras se apropriavam em classe dos resultados desse dever de casa. Amine nos respondeu:

Não, eles [os alunos] explicavam para a professora, ela explorava, avaliava. Não a escrita, mas o potencial da criança, o conteúdo.

Encontra-se nessa fala uma referência à impossibilidade de as professoras trabalharem com o que elas não podem avaliar. Elas definem como *trabalho*, como conteúdo, aquilo que conseguem avaliar. Este nos parece um aspecto central para a condução do processo ensino/aprendizagem: *as atividades são propostas, incorporadas e desenvolvidas segundo a capacidade da professora para avaliar seus resultados*. A avaliação tem grande força na definição do currículo real de cada sala de aula: só será ensinado (e/ou "ex-

plorado", como diz Amine) aquilo que puder ser *avaliado*.

A teoria sobre avaliação de que as professoras dispunham não era suficiente para transformar em conteúdos as informações que as crianças traziam com suas cartas. Como avaliar a diversidade de conhecimentos, presente nas cartas escritas/recebidas, dentro dos padrões correntes? A carta pode, e deve, ser avaliada? Em caso afirmativo, o que deve ser avaliado: seu conteúdo, sua forma, ambos? Impossibilitadas de atuar com tamanha ambigüidade e heterogeneidade, a solução, uma vez mais, foi distinguir entre o que não pode ser avaliado – a *escrita* – e o que pode ser avaliado – o *potencial*.

Por que a *escrita* não pode ser avaliada e o *potencial* sim?

Podemos identificar na conclusão a que as professoras chegaram a ligação da avaliação à classificação das respostas em erros e acertos, visando à correção que possa transformar as respostas erradas (desconhecimentos) em respostas corretas (conhecimentos). A distinção entre o que pode ou não ser avaliado está relacionada ao que pode ou não ser corrigido. A idéia de que as produções escritas das crianças no início da escolarização não devem ser "corrigidas" parece atravessar a conclusão de que "a escrita não pode ser avaliada", ou seja, corrigida. A correção reforça a visão negativa do erro e é percebida pelas professoras como uma ação que deve ser evitada para facilitar que as crianças se aventurem a se expressar.

A avaliação é vista como uma prática de exclusão, que impede a expressão de determinadas vozes, selecionando o que pode ou não ser aceito na escola. As professoras não manejavam uma teoria sobre a avaliação ampla o bastante para abarcar as diferenças que iam surgindo. Elas se encontraram frente ao desafio de incorporar a experiência à vida escolar cotidiana. O repertório de teorias que possuíam não as ajudava a identificar as conexões existentes entre a atividade que desenvolviam (o correio) e o "conteúdo escolar".

Há contradição entre propor uma atividade que estimula a presença de diversas vozes e atuar pedagogicamente no sentido de amplificar algumas e silenciar outras, o que dificulta a produção de textos. As professoras mostraram não saber lidar com essa contradição, que só se tornou explícita porque elas também mostraram compreender que o processo de produção da escrita está ligado à possibilidade de expressão. Apesar da interrupção da atividade, fazem uma avaliação positiva a seu respeito:

Pois é ... uma experiência incrível! E com isso, eles antes não gostavam de escrever, foram desenvolvendo a escrita e eles escrevem muito bem. (Amine)

A solução dada não permitiu a real incorporação do correio à rotina escolar, mas de alguma maneira as professoras lhe reservaram um lugar na sala de aula, especialmente porque o correio pôs em marcha um projeto futuro: o encontro dos alunos e alunas (e também das professoras) de algumas das escolas que estão "unidas" pelo ônibus.

Amine nos fala de fatos que ocorrem nas salas de aula como conseqüência da incorporação à dinâmica pedagógica de novas atividades que não podem ser avaliadas através dos procedimentos normalmente utilizados. As professoras muitas vezes têm de adaptar as atividades aos procedimentos de avaliação. A atividade do correio nos mostra que mesmo a adaptação pode ser insuficiente para responder aos padrões da avaliação: ao avaliar as produções, as professoras desconsideravam alguns aspectos, reconhecendo não

BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO / UFMG

ter recursos suficientes para fazê-lo. Avaliavam com o que dispunham, deixando num plano secundário diversos elementos importantíssimos para uma melhor compreensão do processo vivido pelas crianças.

A distinção que Amine apresentou entre o que podia e o que não podia ser avaliado nas cartas explicitou uma questão que freqüentemente fica encoberta nas discussões sobre a dinâmica pedagógica. Em diversos momentos em que as atividades realizadas pelas crianças não podiam ser avaliadas numa perspectiva classificatória, a solução encontrada era não pontuar aquela tarefa e considerar que ela não estava sendo avaliada. Tal atitude é coerente com a compreensão da avaliação como medição de resultados, limitando seu objeto às condutas que podem ser quantificadas.

Na ausência de uma formulação teórico/prática do processo de avaliação capaz de abarcar a multiplicidade de ações e conhecimentos presentes nas atividades escolares, estabeleceu-se uma dinâmica de trabalho em que nem todos os aspectos eram avaliados. Esse procedimento gerou silêncio em relação a várias situações cotidianas, o que instiga algumas professoras a encontrar uma nova, e mais potente, perspectiva de avaliação.

Indícios da construção de novas possibilidades

A amplitude da proposta da atividade e a limitação da solução encontrada revelam os limites da teoria presente na prática. Como a realidade é complexa, esse episódio mostra a existência de alguma teoria "dissonante" no conhecimento docente, que convida as professoras a experimentarem novas possibilidades de pensar/fazer seu trabalho, contribuindo para questionar a lógica dominante na escola. Subjacentes ao dilema vivido pelas professoras estão duas estruturas teóricas diferentes, que se excluem, mas que as professoras tentam usar como complementares.

O trabalho que desenvolvem lhes indica que as teorias de que dispõem não são suficientes para explicar muitos dos fatos que acontecem em suas turmas, tampouco servem para orientar satisfatoriamente a ação. Sem perceber a profundidade das mudanças necessárias para dar uma nova configuração à prática escolar, mas sentindo essa necessidade, as professoras procuram "novas" possibilidades de ação que possam suprir as limitações do conhecimento que manejam.

A análise da prática pedagógica assinala que a preocupação com a classificação das respostas dos alunos em erros ou acertos impede que o processo ensino/aprendizagem incorpore a riqueza presente nas propostas escolares, que seria valorizar a diversidade de conhecimentos e de processos de sua construção e socialização. Os procedimentos de avaliação atuam como instrumentos de controle e de limitação das atuações no âmbito da sala de aula. Essa análise indica a necessidade de construção de um processo de avaliação capaz de incorporar a multiplicidade do real presente nas atividades pedagógicas.

O movimento de redefinição do processo de avaliação está en-

trelaçado à possibilidade de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, com a pluralidade, com o respeito às diferenças, com a construção coletiva. Busca atender às necessidades postas pela escola como território múltiplo, marcado pelo cruzamento de culturas e pela multiplicidade de vozes.

Um aspecto essencial é proporcionar uma leitura da avaliação que possa distanciá-la dos processos de negação, seleção e exclusão. Encontro no conceito de *zona de desenvolvimento proximal* alguns elementos que me auxiliam nessa releitura da prática avaliativa.

> *A zona de desenvolvimento proximal (...) é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.* (Vygotsky, 1988: 97)

Esse conceito indica a existência de um espaço onde os conhecimentos estão em construção, sendo estes, e não os conhecimentos já consolidados, que devem conduzir a prática pedagógica. Revela também a natureza coletiva e compartilhada do conhecimento, pois em cooperação os sujeitos revelam seus conhecimentos potenciais e desenvolvem novas potencialidades. Forja novos olhares para o movimento de construção de conhecimentos, favorece mudanças no processo ensino/aprendizagem e sinaliza uma perspectiva interessante para se repensar a avaliação, que deve abandonar a classificação dos conhecimentos já consolidados, para buscar os processos emergentes, em construção, que anunciam novas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Põe o diálogo no centro do processo de ensino/aprendizagem.

Esse outro olhar para o processo de construção de conhecimentos ajuda a redefinir a prática avaliativa. Substitui a interpretação unívoca, de natureza excludente, por uma orientação dialógica, que pressupõe inclusão e multiplicidade. Assume a ambigüidade que o processo de avaliação possui enquanto atividade impregnada pelos valores sociais e incorpora essa ambigüidade como um sinal de que as conclusões devem ser relativizadas e continuamente interrogadas.

Nesse sentido, o erro assume um novo significado. Deixa de representar a ausência de conhecimentos para ser um momento do processo de construção de conhecimentos que expõe o modo como a criança está organizando seu pensamento, a forma como está articulando seus diversos saberes, as diversas lógicas que atravessam a ação escolar, a multiplicidade de possibilidades de interpretação, a existência de muitos e diferentes caminhos e atalhos, as particularidades de cada sujeito que participa do processo coletivo. O erro passa a ser um estímulo (ou um desafio) ao processo ensino/aprendizagem, na medida em que oferece novas informações e formula novas perguntas sobre a dinâmica aprendizagem/desenvolvimento, individual e coletiva. O erro, muitas vezes mais do que o acerto, revela o que a criança *sabe*, mas coloca esse saber numa perspectiva processual, indicando também aquilo que ela *ainda não sabe*, portanto pode *vir a saber*.

A avaliação como processo de classificação está presa à homogeneidade, mas como prática de investigação abre espaço para a heterogeneidade, para o múltiplo, para o desconhecido. As respostas predeterminadas cedem lugar às respostas em constante construção, desconstrução e reconstrução. As respostas – certas ou erradas – dei-

xam de constituir o ponto final e passam a configurar o início de novos questionamentos. As diferenças entre os/as alunos/as deixam de ser interpretadas como deficiências que precisam ser corrigidas para ser assumidas como particularidades que devem ser exploradas e integradas à dinâmica coletiva. O erro passa a representar um indício, entre muitos outros, do processo de construção de conhecimentos e ganha relevância por sinalizar que a criança está seguindo trajetos diferentes (originais, criativos, novos?) daqueles propostos e esperados pelo/a professor/a. O erro aporta aspectos significativos para o processo de investigação.

Avaliar é interrogar e interrogar-se.

Nessa perspectiva, olhando para o que fazem seus alunos, o/a professor/a procura compreender o que eles podem chegar a fazer e como deve ser a ação docente no sentido de favorecer esse processo. Apropria-se dos conhecimentos já produzidos, articula-os à sua observação/ação e, em conjunto com seus companheiros, produz novos conhecimentos.

Investigando o processo de ensino/aprendizagem, o/a professor/a amplia seu olhar sobre a prática pedagógica, vai se tornando cada vez mais capaz de recolher indícios, interpretar seus significados e incorporá-los como eventos importantes para o desenho da sua atuação. Investigando, pode ir afinando seus sentidos e utilizando seus múltiplos conhecimentos para adequar sua ação às necessidades de seus alunos, individual e coletivamente considerados. A maior proximidade com seus alunos, demais professores e outros sujeitos implicados na ação escolar, aliada à ampliação de seus mecanismos de percepção e de leitura da realidade, contribui para que vá identificando os sinais de que alguém está sendo "perdido" pelo processo e as pistas para ajudá-lo a reconstruir *seu* caminho.

A avaliação como prática de interrogação se revela um instrumento importante para professores que, comprometidos com uma escola democrática, freqüentemente se encontram frente a dilemas para os quais nem sempre têm a *resposta certa*. Alguns professores ousam buscar novas possibilidades, sentindo-se estimulados pelos desafios que crianças e jovens lhes apresentam diariamente. Entendem que a construção do novo envolve riscos e erros, mas reconhecem também que os erros são respostas que instigam a repensar o processo e sinalizam novos pontos de partida. Dispõem-se a convidar seus alunos para a aventura de ir em busca do desconhecido, construindo novos e cada vez mais sólidos conhecimentos. Principalmente, ao convidarem seus alunos, na verdade estão aceitando, eles próprios, um importante convite/desafio. •

Referências bibliográficas/ Sugestões de leitura

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo. Hucitec. 1988.

ESTEBAN, M.T. *Não saber/Ainda não saber/Já saber: pistas para a superação do fracasso escolar*. Dissertação de Mestrado. Niterói. Universidade Federal Fluminense. 1992.

ESTEBAN, M.T. *La reconstrucción del saber docente sobre la teoría y la práctica de la evaluación*. Tese de Doutorado. Santiago de Compostela. Universidade de Santiago de Compostela. 1997.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais. Morfologia e história*. São Paulo. Companhia das Letras. 1991.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes. 1988.

Novos projetos para promover a leitura na sua escola:

as pastas do projeto de leitura

Quatro pastas por série (1ª a 4ª) e uma pasta para a pré-escola, incluindo: 1 livro de leitura por bimestre e orientações separadas para o mestre e para o aluno, favorecendo o desenvolvimento das habilidades do leitor e de seu senso crítico, dentro de uma progressão que integra todas as leituras do ano letivo.

A Editora Dimensão, trabalhando com a pedagogia de projetos e os novos parâmetros curriculares, preparou o "Projeto de leitura".

PROJETO DE LEITURA
1ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL
DIA E NOITE
O DIA EM QUE O REI LÓGIO PAROU
O PRESENTE
UM PRÍNCIPE PARA LILA

PROJETO DE LEITURA
1ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL
FURA-CHÃO
O BRAVO CAPITÃO GUGA
O SALÃO DOS BICHOS
O VESTIDO DE KAKÁ

PROJETO DE LEITURA
1ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL
HAMELINA
O DIA EM QUE A TERRA ESCURECEU
ORA, HORA! BRINCADEIRA TEM HORA
QUE AMOR DE JACARÉ!

PROJETO DE LEITURA
1ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL
O CIRCO DO MEIO-DIA
O DIA INTEIRO
E SE O MUNDO CAIR?
UM ELEFANTE... É IMPRESSIONANTE!

PROJETO DE LEITURA
2ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL
GENTE QUE MORA DENTRO DA GENTE
BICHO, BICHINHO, BICHÃO!
NA TERRA DO FAZ-DE-CONTA
SUSPENSE NA MANSÃO DO BRIGADEIRO

PROJETO DE LEITURA
2ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL
EM NOME DA PAZ
HISTÓRIA DE UM GIGANTE
QUANDO O VENTO SOPRA
A REBELIÃO DAS RAPOSAS

PROJETO DE LEITURA
2ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL
O INVENTOR DE BRINCADEIRAS
UM N PASSOU POR AÍ?
CORAÇÃO DE FLOR
CABEÇA DE VENTO

PROJETO DE LEITURA
2ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL
UM TANTO DE TANTOS
BICHOS DE QUINTAL
O JARDIM
URSULINO DA SILVA SÓ

PROJETO DE LEITURA
3ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL
ABC DO RIO SÃO FRANCISCO
AONDE VAI O QUE EU SINTO
BICHOS DA NOITE
O MENINO LEO E O POETA NOEL

PROJETO DE LEITURA
3ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL
FLORESTA DA BREJAÚVA
MENINO BOM
PÉ DE POESIA
O QUE O CORAÇÃO MANDAR

PROJETO DE LEITURA
3ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL
A BOLA DE BARBANTE
O INVENTOR DE BRINCADEIRAS
NARCISO, UM COELHO INDECISO
E POR FALAR EM CHAMINÉS

PROJETO DE LEITURA
3ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL
BARULHO ECOLÓGICO
CHICOTINHO DO DIABO
CLARINETA, BRUXA E PRINCESA
O MENINO QUE VAROU A NOITE E DEPOIS VIROU POETA

PROJETO DE LEITURA
4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL
O ANJO DE CARTOLA
OLIVER TWIST
MARAMBAIA
ADEUS, MISTER HARDY

PROJETO DE LEITURA
4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL
PÉROLA TORTA
CONVERSA PRA BOI DORMIR
DAVID COPPERFIELD
MEU NOME É JOCA

PROJETO DE LEITURA
4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL
AS BAILARINAS E O PINTOR
CÂNTICO DE NATAL
O LIVRO DAS ESTRELAS
SOBRE OS RIOS QUE VÃO

PROJETO DE LEITURA
4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL
O POETA DA LIBERDADE
AMOR DE MENINO
ATROPELOS DE NICOLAU
JOGO DURO

DIMENSÃO

Exploração dos temas transversais.
Leitura integral, abarcando texto e imagem.

REPORTAGEM

Para onde os professores querem ir?

BRUNO SOUZA LEAL, jornalista.

1999, além de ser o último ano do século, traz desafios importantes para a Educação. Novos secretários de Educação tomam posse, muitos com propostas de redirecionamento da atuação dos Estados na área. Todos eles, porém, deverão enfrentar a redução de recursos causada pelo ajuste fiscal, que, além de produzir cortes no orçamento do MEC, interfere nas receitas estadual e municipal. A diminuição dos recursos piora o quadro atual da educação no Brasil, que, enquanto enfrenta a implantação das diretrizes da nova LDB, luta contra uma crise anunciada no Ensino Médio e a continuidade da situação histórica de desigualdades, baixos salários, deficiências de capacitação dos professores e no espaço físico das escolas.

O segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso se inicia com a manutenção do ministro Paulo Renato de Souza, mas com possíveis e importantes mudanças no MEC. Acompanhando o movimento e a atuação dos gestores do sistema educacional brasileiro, estão os educadores diretamente afetados por diferentes e, às vezes, contraditórias decisões. Neste ano de consolidações e mudanças, talvez faça sentido, portanto, perguntar: para onde querem ir os professores?

Os cortes no orçamento

Durante todo o ano de 1998, talvez mesmo por ter sido ano eleitoral, o Governo Federal anunciou um grande aporte de recursos para a Educação. Ele seria utilizado em programas como avaliação de ensino, aumento do salário dos professores e estímulo à matrícula, entre outros. No início do ano passado, por exemplo, anunciava-se um gasto por aluno da ordem de R$ 300,00, gasto este que evoluiu para R$ 315,00 e que iria para algo entre R$ 330, 00 e R$ 340,00, cumprindo o anteriormente previsto para 99. Com os cortes orçamentários, esse gasto

Salas cheias, falta de vagas, corte de verbas para o ensino público.

não deve, porém, ultrapassar os R$ 315,00, sendo que, por lei, deveria ser de cerca de R$ 440,00. Com esses dados, o fim dos baixíssimos salários dos professores, registrado em alguns Estados nordestinos, que chegou a ser anunciado pelo ministro Paulo Renato de Souza, não deverá mesmo acontecer por agora.

Ainda que se divulguem grandes investimentos em Educação, os problemas sociais brasileiros continuam e a escola é um dos seus retratos. Em um editorial recente, o jornal *O Estado de S. Paulo* pintou o seguinte quadro: em 41% das escolas do País não há energia elétrica e em 13,1% delas falta água. Diante dessa carência, fica mesmo difícil para um professor utilizar o vídeo-cassete e a antena parabólica fornecidos num dos projetos educacionais mais conhecidos do Governo Federal. Mesmo porque, diz o editorial, apenas 6,6% das escolas contam com laboratórios de ciências e 4,1% com laboratórios de informática.

Num fórum sobre Educação realizado em Minas Gerais, um grupo de professores de uma região carente do Estado apresentou à equipe do então candidato Itamar Franco um breve diagnóstico dos seus problemas. Significativamente, os dois primeiros itens eram: "baixo nível sócio-econômico-cultural da maioria dos alunos atendidos, o que, em última instância, causa desinteresse e apatia nos estudos" e "falta de estímulo e dos pré-requisitos básicos dos discentes, dificultando o desenvolvimento do trabalho de forma dinâmica e eficaz".

Muitos dos propalados problemas da educação são, como se pode ver, problemas sociais e econômicos brasileiros. Nesse quadro, o desafio da escola é muito maior. Afinal, como diz o Professor Antônio Machado, da UFMG, "é muito fácil dar aula para criança bem nascida e bem nutrida", sendo um defeito grave de muitos projetos educacionais "desconsiderar a criança brasileira e sua realidade". As soluções para tais problemas, porém, mesmo vindo a longo prazo, não dependem exclusivamente do gestor do sistema educacional, nem da política adotada.

Enquanto tais soluções não vêm, os cortes promovidos pelo ajuste fiscal certamente terão impacto negativo sobre essa realidade, uma vez que interferem em investimentos e na continuidade de projetos. O Fundef (Fundo de Valorização do Ensino Fundamental) não vai ter aumento de receita em 99, ainda que o número de alunos matriculados tenha sido mais que o dobro do esperado (1.600 mil

em vez de apenas 700 mil). Não se têm, até o momento, dados precisos da diminuição dos recursos dos Estados e Municípios, uma vez que sua receita provém de diversas fontes e passa por uma intricada engenharia. No nível federal, sabe-se que os cortes no MEC serão acima dos 200 milhões de reais. Esse valor pode se alterar, uma vez que é projeto do ministro Paulo Renato de Souza transferir as universidades públicas para a pasta da Ciência e Tecnologia.

A implantação da LDB e o Ensino Médio

O corte orçamentário, em 99, vai conviver com o aprofundamento de transformações já iniciadas, como aquelas previstas pela nova LDB. A redistribuição das competências dos Municípios, Estados e União para com a Educação é um bom exemplo. O processo de implantação das mudanças, apesar de já iniciado, ainda não terminou, sendo que Municípios e Estados muitas vezes se digladiam quando se deparam com falta de vagas e com a demanda salarial dos professores. A municipalização do Ensino Fundamental não se efetuou por completo; da mesma forma, muitos Estados ainda não assumiram totalmente a gestão do Ensino Médio. Nesse meio do caminho, não se sabe ao certo quais serão os impactos da diminuição de recursos, que certamente vão interferir em processos que já apresentam desafios concretos.

Em Belo Horizonte, por exemplo, estima-se que dois mil alunos que concluíram o antigo 1º Grau não poderão continuar os estudos em 99, devido à falta de vagas no Ensino Médio. Os critérios de corte, adotados pela Secretaria de Educação, privilegiam os estudantes mais novos, o que vem causando descontentamento por parte dos excluídos. Isso não significa, porém, que aqueles que entrarão para o Ensino Médio terão uma boa escola. Assim, Estados e Municípios muitas vezes nem assumiram total e respectivamente o Ensino Médio e Fundamental, nem destinam a eles a fatia prevista em seu orçamento. Nesse processo, o Ensino Médio vive uma delicada situação: o Exame Nacional do Ensino Médio de 98 trouxe um quadro preocupante. Tanto que o presidente do Conselho Nacional de Educação, Éfrem Maranhão, foi a público reclamar. Segundo ele, "a educação básica não está formando cidadãos aptos nem para entrar no mercado de trabalho, nem no ensino superior". Maranhão observa que o Ensino Médio sofre de um problema de orientação, uma vez que esteve tradicionalmente vinculado ao ensino técnico e, mais recentemente, voltou-se para o vestibular.

Nesse sentido, a nova LDB traz outros desafios para o Ensino Médio, que vão além da mudança de seu gestor. Esses desafios são sentidos por todos os educadores, independentemente se ligados à rede pública ou privada. Sônia Barreira, diretora da Escola da Vila, de São Paulo, observa que o Ensino Médio, tendo sido orientado para o vestibular, "perdeu a identidade, nos últimos anos". Para Sônia, ao tornar-se uma espécie de lugar de passagem entre o Fundamental e a Universidade, o Ensino Médio "pautou sua metodologia no binômio 'explicar e

exercitar', adotando conteúdos extensos, de difícil apropriação pelos alunos. Nesse contexto, diz ela, "uma metodologia pautada no binômio 'problematizar e construir' torna-se impossível". Significa, então, que as mudanças propostas para o Ensino Médio seriam "uma luz no fim do túnel".

Nesse sentido, a Escola da Vila realiza uma experiência piloto, no Ensino Médio, com a adoção dos "Projetos Experimentais". Ocupando 3 aulas semanais (num total de 36) em 98 e com previsão do aumento de sua carga horária em 99, tais projetos têm seu conteúdo vinculado a diferentes disciplinas e a uma abordagem "bastante prática", com trabalhos de campo, palestras e entrevistas. Tendo como base o modelo pedagógico construtivista, os "projetos experimentais", para Sônia, trouxeram "ganhos significativos", que seriam "o envolvimento dos alunos", "a significatividade dos conteúdos de aprendizagem", "a capacidade de investigar", "o conhecimento do mercado de trabalho" e "o exercício da escolha".

Com a nova legislação, diz Sônia Barreira, a partir de sua experiência com os "Projetos Experimentais", "oferece-se a possibilidade de recuperação do espaço da escola para o jovem". Isso, uma vez que "habitualmente observamos que, para o jovem a escola cumpre o objetivo de socialização, mas o restante é visto com desinteresse e como uma carga inevitável". Haveria, portanto, ainda, "a necessidade de transformar a escola num ambiente vivo de aprendizagem".

Os professores

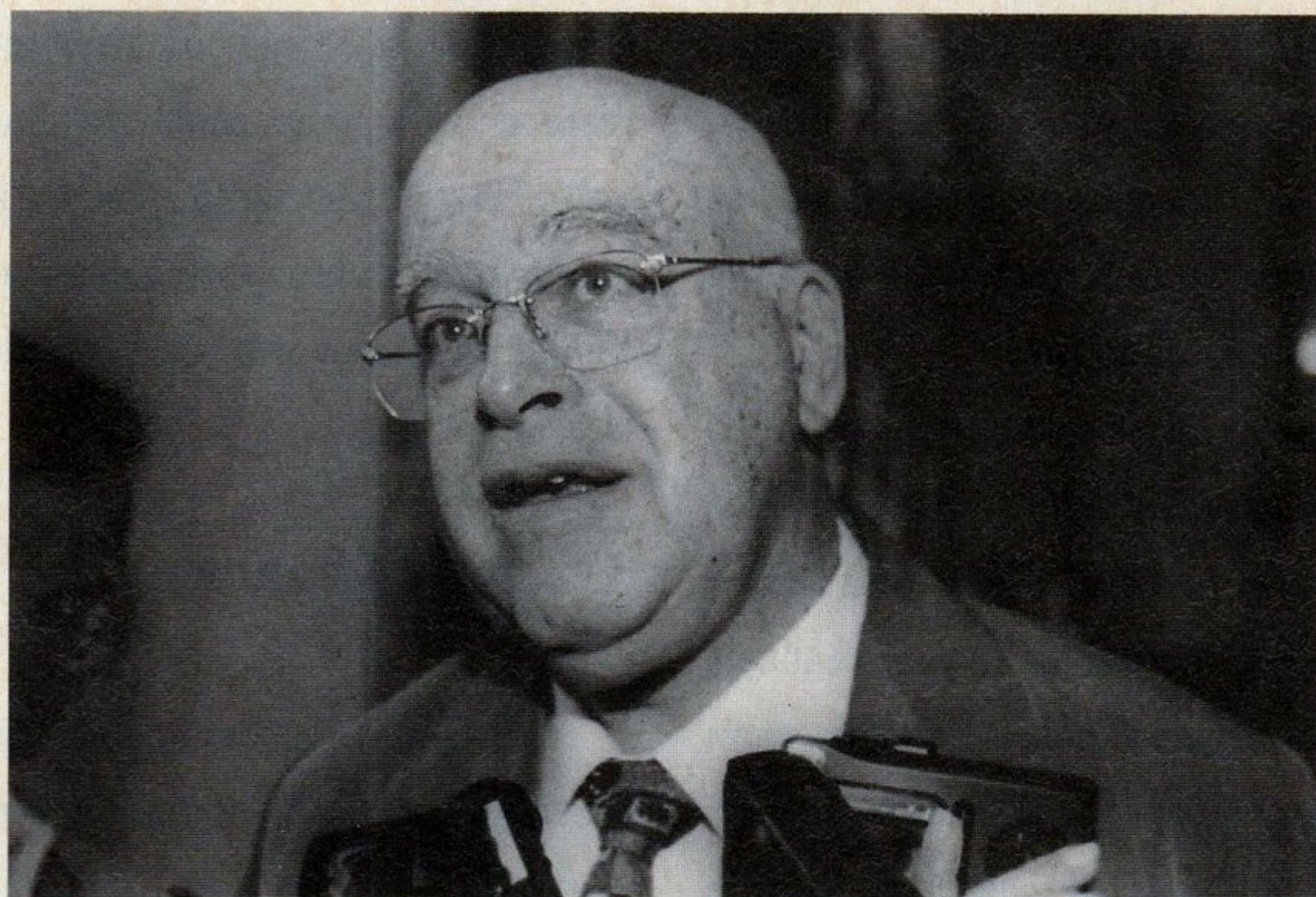
Para muitos educadores, as mudanças que estão ocorrendo podem trazer desconforto. "Capacitação" e "Reciclagem" estão se transformando em palavras de ordem, da mesma forma que a avaliação dos professores e dos processos pedagógicos se torna cada vez mais presente no cotidiano escolar. Para o professor Antônio Machado, a introdução da avaliação nas escolas traz uma mudança da relação do Estado com a educação, que tradicionalmente se dá através de formas de controle, obrigando, com isso, a visibilidade tanto de quem ensina quanto de quem faz o acompanhamento. No entanto, os métodos de avaliação adotados, ele observa, podem ser questionados. Significativamente, professores da rede pública mineira apresentaram ao novo governador uma pauta de reivindicações em que figuram, com destaque, mudanças tanto no sistema de capacitação adotado, quanto no sistema de avaliação de desempenho. Ou seja, quaisquer que sejam as mudanças, elas ainda estão em curso, necessitando ser consolidadas em sua melhor forma. No caso da reciclagem, diz o Professor Machado, o grande ponto é "quem e o quê vai qualificar".

Além disso, a LDB exige que os professores de Ensino Médio tenham qualificação superior, obrigando os sistemas educacionais público e privado a um processo de adaptação cujas conseqüências e dificuldades começam a ser sentidas. O novo Secretário de Educação de Minas Gerais, Murilo Hingel, em entrevista à *Presença Pedagógica* (veja box), afirma que tal exigência "...ainda não é apropriada ao Brasil e nem mesmo a um Estado como Minas Gerais".

A fala do Secretário pressupõe uma realidade de desigualdades sociais e de acesso restrito a cursos de nível superior. Mais uma vez, a realidade socioeconômica brasileira se entrelaça a uma realidade educacional em projeto de transformação. Assim, da mesma forma que professores se mostram

PARA ONDE OS PROFESSORES QUEREM IR?

preocupados com reciclagem e avaliação, na mesma lista de reivindicações figura, em primeiro lugar, o plano de cargos e salários, um problema crônico e, até o momento, sem solução. Ou seja: junto com o gravíssimo problema salarial e outros desafios históricos do ensino brasileiro, novas demandas estão se impondo à vida do professor, exigindo dele um novo comportamento.

O professor Antônio Machado observa que muito do que se fala sobre projetos educacionais, hoje em dia, tem como origem ações governamentais, dos gestores do sistema educacional. Para Machado, a educação brasileira pede outra postura do professor. A nova LDB "vai ao nervo da questão brasileira" e coloca desafios como o dos parâmetros escolares. Observa ainda que falta um projeto educacional comprometido em levar o Brasil, não para o século XXI, mas ainda para o século XX". Tal projeto, segundo ele, é um imperativo atual, obrigando a escola a "repensar o tempo" e os professores a responder à questão: "Para onde queremos ir ?"

O Professor Murilo Hingel, novo Secretário de Educacão de Minas Gerais, e ex-Ministro da Educação, sem deixar de fazer críticas ao governo que se encerra, apresenta seus projetos, mudanças e metas. Leia a seguir os principais trechos da entrevista.

PP: Como o senhor vê as perspectivas de nossa educação para o ano 1999 ?

MH: As expectativas são favoráveis, embora estejamos identificando problemas, para os quais, com o apoio de todos, teremos condições de encontrar as soluções mais apropriadas. O que há de mais favorável é o fato de que já temos um programa de governo básico, que se intitula "Carta dos Educadores Mineiros" e que resultou de um amplo debate, com a promoção, durante o período pré–eleitoral, do "Fórum dos Educadores Mineiros". Então, nós já temos uma resposta que se coloca numa linha de expectativa a favor, porque nossa proposta é de um trabalho a partir do respeito para com os educadores, a partir da

participação, a partir do diálogo. Queremos construir o sistema mineiro de educação com a cara de Minas Gerais, representando nossa cultura, nossas tradições. Desejamos, para a construção desse sistema, trabalhar com a idéia de que o Fórum se torne permanente e se transforme, portanto, num instrumento de política governamental.

PP: Mas quais seriam as mudanças, professor ?

MH: Dentro dessa linha, vamos debater um novo plano de carreira para o pessoal da educação, porque há uma reclamação em todo o Estado em torno do plano atual, uma insatisfação em relação às propostas que estão aí, e o desejo de que haja realmente um plano de carreira que seja estimulante, que promova a capacitação, que reconheça mérito, que valorize quem mereça ser valorizado.

Um outro assunto a ser revisitado é a questão da organização da rede, a famosa nucleação. Eu nem gosto dessa expressão e, na verdade, ela acabou tomando um caráter pejorativo, tão pejorativo que, quando a gente fala em nucleação no meio rural, algumas pessoas estão dizendo que o aluno foi transformado em lata de leite, porque, assim como passa o caminhão do leite, pegando o leite dos diferentes produtores, o aluno vai para a beira da estrada, passa um ônibus e eles vão sendo recolhidos e levados para um outro local, onde são reunidos com o propósito de se oferecer melhor ensino e facilitar sua aprendizagem. Isso foi decidido em gabinete, desconsiderando o estado das estradas, os acidentes geográficos, e as próprias comunidades, porque, para muitas comunidades, a escola é um centro de referência, e se ela é fechada é uma perda grande. No caso do meio urbano, a questão da reorganização da rede é a mesma. Não tem muito sentido, sem trabalhar com a comunidade, simplesmente dizer: esse prédio só vai receber alunos de primeiro ciclo, esse outro só vai receber alunos de segundo, esse terceiro só vai receber alunos de Ensino Médio. Eu conheço situações incríveis, em que as crianças estão sendo obrigadas a longos deslocamentos, às vezes até perigosos.

PP: E como ficaria a avaliação dos professores ?

MH: Não é apenas a avaliação dos professores. Nós temos que falar da avaliação da educação, avaliação do processo de ensino/aprendizagem, avaliação do projeto pedagógico de cada escola, dos especialistas em educação e dos alunos. Portanto, dentro do que nos ensina o planejamento aplicado à educação, temos que ter acompanhamento, e avaliar. Também no caso do professor, é claro que teremos que buscar avaliar a qualidade de seu trabalho, mas para isso ele tem de ser estimulado. Para ser estimulado, ele tem de participar, e essa avaliação tem de ser uma avaliação que começa pela própria auto-avaliação, uma avaliação pela comunidade escolar e depois uma avaliação externa.

O governo federal só tem preocupação com a quantidade, com os números percentuais. Parece uma verdadeira obses-

são: o número, a análise desse número e o percentual aplicado a esse número, sem que isso tenha relação com a qualidade. Creio que a estatística só serve quando os números são analisados, visando a aspectos qualitativos.

PP: Uma coisa que chama atenção, Secretário, é que os problemas sociais estão muito próximos dos educacionais. Como o senhor pensa que a escola vai dar conta desses problemas?

MH: Cada Secretaria de Estado deixará de ser um compartimento estanque, e nós vamos nos associar, tendo a criança e o adolescente como ponto central, e, é claro, a educação como elemento integrador. Mas não vai ficar tudo por conta da educação: a Saúde vai cuidar da promoção de saúde, a Secretaria de Esporte vai cuidar da promoção do desporto educacional, a Secretaria do Trabalho vai cuidar da introdução do pré-adolescente e do adolescente na vida do trabalho e vai cuidar de problemas educacionais de profissionalização. A Secretaria de Ação Social, com o nome que ela venha a ter, vai cuidar da criança carente, e pretende-se fazer da escola uma agência de prestação de serviços à comunidade. A escola vai ser aberta à comunidade. Então, a escola vai cuidar daquilo que é objetivo dela, e os outros aspectos poderão até ser trabalhados na escola, mas através de uma ação multidisciplinar.

PP: Como ficam esses projetos diante dos cortes? O senhor tem noção do tamanho do corte para 99 ?

MH: Tenho noção das dívidas que existem na área de educação. Por exemplo: o Estado não repassava aos municípios os recursos do Fundef. Isso tem um nome, isso se chama apropriação indébita, porque o repasse desses recursos, pela legislação, deveria ser automático. Além disso, vamos herdar dívidas com editoras, com instituições, com fundações, com fornecedores e até dividas relativas a aluguéis, energia elétrica, água, telefone. A Secretaria de Educação tem dívidas confessadas no valor de 160 milhões de reais. Isto é o que nos conseguimos identificar, e é assustador. A gente sabe que existem dificuldades, mas teria sido possível administrar melhor os recursos disponíveis. Então, o que vamos fazer? Vamos nos concentrar nas atividades-fim e vamos ter que fazer cortes nas atividades-meio.

PP: E como fica a política educacional para o Ensino Médio?

MH: Eu estou totalmente convencido de que o Ensino Médio tem de oferecer àqueles que o freqüentam, e chegam a concluí-lo, uma excelente base de educação geral, porque os tempos que virão exatamente vão exigir essa base. É preciso admitir a possibi-

lidade de reversão, a possibilidade de que determinadas profissões, venham a desaparecer e outras profissões que nem sequer imaginamos, venham a surgir. Como proceder a essas reversões, a essas adequações ? Só é possível, a partir de uma boa base de educação geral. Então, ao contrário do que muitos pensam, o momento não é tanto de ensinar uma profissão. O momento é o de abrir essa perspectiva de cada um ter seus horizontes ampliados. Tanto assim, que o relatório do UNESCO, quando fala dos pilares da educação no século XXI, enumera três ligados à educação geral: aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a viver e conviver. Ora, isso só é possível pela educação geral e, quando falo educação geral, estou pensando naqueles conteúdos obrigatórios, conteúdos básicos, mas também em tudo aquilo que os especialistas chamam de conteúdos transversais. Então, é a questão dos direitos humanos, das drogas, da sexualidade, do meio ambiente, do trânsito. Senão a escola não está levando o aluno a aprender a viver e a conviver.

PP: Todo esse processo para uma boa base de educação geral exigiria uma contínua capacitação dos professores. Como o senhor vê isso ?

MH: Não há dúvida alguma: isso é absolutamente indispensável. Mas os professores se queixam de que é oferecida a eles uma capacitação que não contém aquilo de que eles necessitam efetivamente para melhorar o seu trabalho. Há muita repetição em torno do que eles já conhecem de certa forma e muito pouco sobre como fazer. Não tenho dúvida de que esse é um processo que tem começo, meio e não tem fim.

PP: Uma última pergunta, sobre o Conselho Estadual de Educação. O senhor já tem os nomes, a possibilidade de composição desse conselho ?

MH: O CEE, com 24 membros, tem os conselheiros com mandatos vencendo em 1999 e 2000. Portanto, se acharmos necessário, teremos condições de renovar todo o Conselho. Evidentemente, isso é uma brincadeira, mesmo porque há pessoas muito competentes e que merecem ser reconduzidas. Sei que o Conselho esta totalmente desaparelhado. Ele não tem computador, ele tem um mínimo de assessoria técnica, ele não é tratado como entidade orçamentária e, no entanto, ele é uma peça fundamental do sistema de educação. Vamos mudar esse quadro. •

Presença de Livros

Corações solitários *procuram sua alma gêmea na Internet*

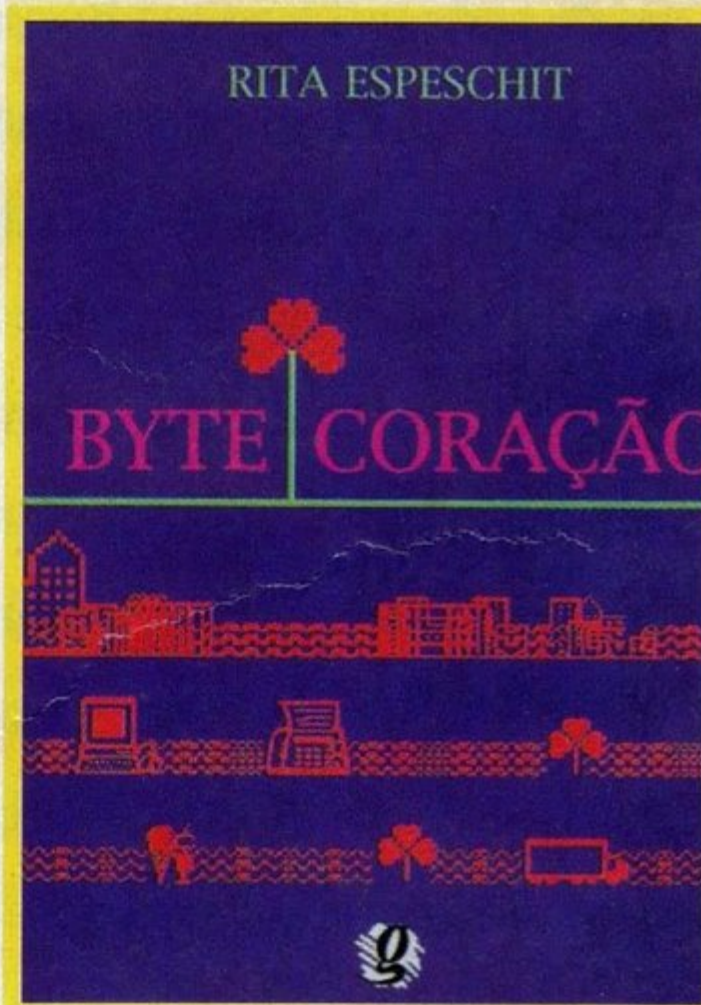
*HÉRCULES TOLÊDO CORRÊA**

(20:17:38) Teseu fala reservadamente com Ariadne: vc se esqueceu de mencionar minhas espinhas, as falhas nos dentes da frente e a quimioterapia que fez cair todos os meus cabelos (incluindo as sobrancelhas)...

(20:18:03) Ariadne fala reservadamente com Teseu: querido, se você aceitar minhas dentaduras e o olho de vidro, eu te amarei para sempre - mande sua máscara mortuária, por favor, para a rua Espírito Santo, 312, apto 207Z. O cep eu não sei.

O diálogo acima me lembrou Rubem Fonseca que, no conto "Corações Solitários", do livro Feliz ano novo, *nos diverte com a história de um ex-repórter policial que se torna conselheiro sentimental de um jornal dirigido às mulheres das classes C e D.*

** Professor de Português da FAFI-BH.*

RITA ESPESCHIT

BYTE CORAÇÃO

ESPESCHIT, Rita. *Byte Coração.* Global, São Paulo, 1998.

Ao ler o livro *Byte coração*, de Rita Espeschit (Editora Global, 1998 – Coleção Aventura Radical) também me lembrei do Rubem Fonseca de *E do meio do mundo prostituto só amores guardei ao meu charuto*, seu último romance, publicado em 1997, que já recriava em sua literatura um diálogo via *chat* na Internet.

Não estou querendo comparar os dois autores. São estilos completamente diferentes, mas os temas me fizeram lembrar imediatamente de Rubem Fonseca enquanto lia Rita Espeschit.

Byte coração fala de adolescentes – e também de adultos – que navegam pela Internet e que passam parte de seu tempo a bater papo através da rede mundial de computadores, escondidos através de *nicknames* sugestivos como Teseu, Ariadne e Mummy.

A autora passou alguns meses "chateando" na Internet para aprender com os "chateadores" de carteirinha – ou não! – a linguagem deles. E conseguiu, como boa aluna que é. A escritora, jornalista e poeta Rita Espeschit cria, em um livro destinado, principalmente, ao público jovem, uma situação em que dois adolescentes exprimem seus desejos, seus medos e suas angústias através dos bate-papos em rede, sem conhecer pessoalmente aquele ou aquela que está do outro lado, num outro computador.

Byte coração fala, então, da incomunicabilidade das pessoas que estão mais próximas no real, mas também trata da comunicabilidade das pessoas através do mundo virtual.

Estabelecer relações com pessoas desconhecidas e mais ou menos distantes não é nenhuma novidade. Quando criança, lembro-me da história de uma solteirona – amiga de minha mãe – que começou a se corresponder com um holandês que morava em Miami. Depois de muitas cartas, ela chegou a se casar com ele, e mudando-se para os Estados Unidos. O casamento, entretanto, era uma farsa, pois o novo marido só queria uma empregada. A moça acabou voltando para o Brasil e desistiu de encontrar sua alma gêmea.

Da saudosa carta enviada pelos correios, em envelope com bordas verde e amarela – passando pelas diferentes formas de disque-amizade, disque-sexo e outros 0900 que surgiram nos últimos anos, até chegar à troca de correspondências via *e-mail* ou nas salas de *chat* que estão disponíveis nos mais diferentes *sites* da Internet, não passou muito tempo. Essas são maneiras de fazer com que pessoas que provavelmente nunca se cruzariam possam estabelecer relações de diferentes âmbitos, chegando mesmo a se casar.

Morando em grandes cidades, cercado de pessoas por todos os lados, o homem urbano contemporâneo vive uma situação paradoxal. As pessoas convivem cotidianamente com um universo bastante amplo de indivíduos, no trabalho, na escola, nos prédios, nos bairros, nos clubes, mas muitas vezes se sentem sozinhas no mundo, numa cidade com milhões de habitantes, como já bem assinalou Carlos Drummond de Andrade no poema *A bruxa*.

Sobre o assunto, recentemente o psicanalista Jurandir Freire Costa concedeu entrevista ao Caderno Mais! do jornal *Folha de S. Paulo*, a propósito do seu último livro, *Sem fraude nem favor*. Na obra, o ensaísta trata dos diversos tipos de amor que atravessaram a história da humanidade. Jurandir Costa defende que o amor não é tão natural, mas uma invenção do homem, como a roda, o fogo e o casamento. À primeira vista, essa afirmação pode causar espanto ao leitor. Mas o psicanalista adverte que a comparação é um pouco forçada, reafirmando-a através de outra comparação e explicando melhor:

Ele (o amor) é uma invenção, assim como a invenção do

religioso. Além disso, a unicidade do amor é reconstruída. Quando você começa a criar o valor cultural do amor romântico, por exemplo, no final do século XVIII, há um remanejamento de todas as imagens à disposição para dar legitimidade ao que se está defendendo.

Dessa forma, no dizer do autor, o amor romântico rejeita os elementos do amor platônico, do amor cristão e do amor cortês medieval, por exemplo.

Na mesma entrevista, Jurandir Freire Costa ainda lembra o fato, tão comum hoje em dia, de as pessoas não quererem mais muitos compromissos, recusarem a construção de uma história em parceria, mas sempre culpando o outro por isso, sempre se julgando dispostas e abertas para o amor, mas impossibilitadas por uma barreira construída pelo outro.

Nesse panorama, fim de século e de milênio, cheio de individualismos e incertezas, com as pessoas rodeadas de gente, mas queixando-se de solidão, surge a Internet como possibilidade de reaproximação. Nas salas de bate-papo, protegidas pelo microcomputador, as pessoas têm a liberdade de ser o que quiserem.

Alguns preferem construir uma imagem daquilo que queriam ser e não foram, através de falseamentos e mentiras. Outros, ao contrário, sentem, naquele momento, a oportunidade para ser aquilo que realmente são e se sentem seguros para assumir suas posições próprias, pessoais, mas muitas vezes sufocadas pelo social. Nas salas dos *chats* "rola" de tudo um pouco: desabafo, desejo, terapia, sexo virtual, briga, encontro. Mas "rola" sobretudo a possibilidade de encontrar um príncipe encantado ou a mulher dos sonhos, de mudar de vida, de estabelecer uma relação antes inviabilizada, muitas vezes, pela barreira espacial. Da minúscula sala do escritório ou do próprio quarto, numa cidade brasileira, grande ou pequena, tradicional ou liberal, podemos estabelecer relações com pessoas do mundo todo – pagando impulso telefônico local. Do vizinho de prédio a um internauta da longínqua Ilha de Bali, na Indonésia; da civilizada Copenhague, na Dinamarca, ou do centro de Paris, para citar apenas alguns pontos bastante diferentes do planeta.

A imprensa já registra muitos casos de amores iniciados virtualmente que depois se concretizaram. Mas há ainda os perigos, os enganos, os golpes, as decepções, também divulgados pela mesma imprensa.

Acho que é por essas e outras que o livro *Byte coração* deve agradar aos adolescentes – iniciados ou não na Internet. Rita Espeschit tenta (e a meu ver consegue) falar uma língua próxima a esses seres tão complicados (na nossa visão, de adultos).

Para aqueles que não estão familiarizados com a linguagem da rede, a autora montou um glossário nas páginas finais, que pode ser lido, didaticamente, antes da leitura do livro em si. Para aqueles que já transitam muito bem por essa linguagem – porque também já transitam melhor ainda pela rede –, o glossário talvez seja dispensável.

Mas a história pode também agradar os adultos. O fato de as personagens centrais serem adolescentes não restringe o público leitor. O melhor mesmo é ler o livro. O que pode ser feito numa sentada, como fiz. •

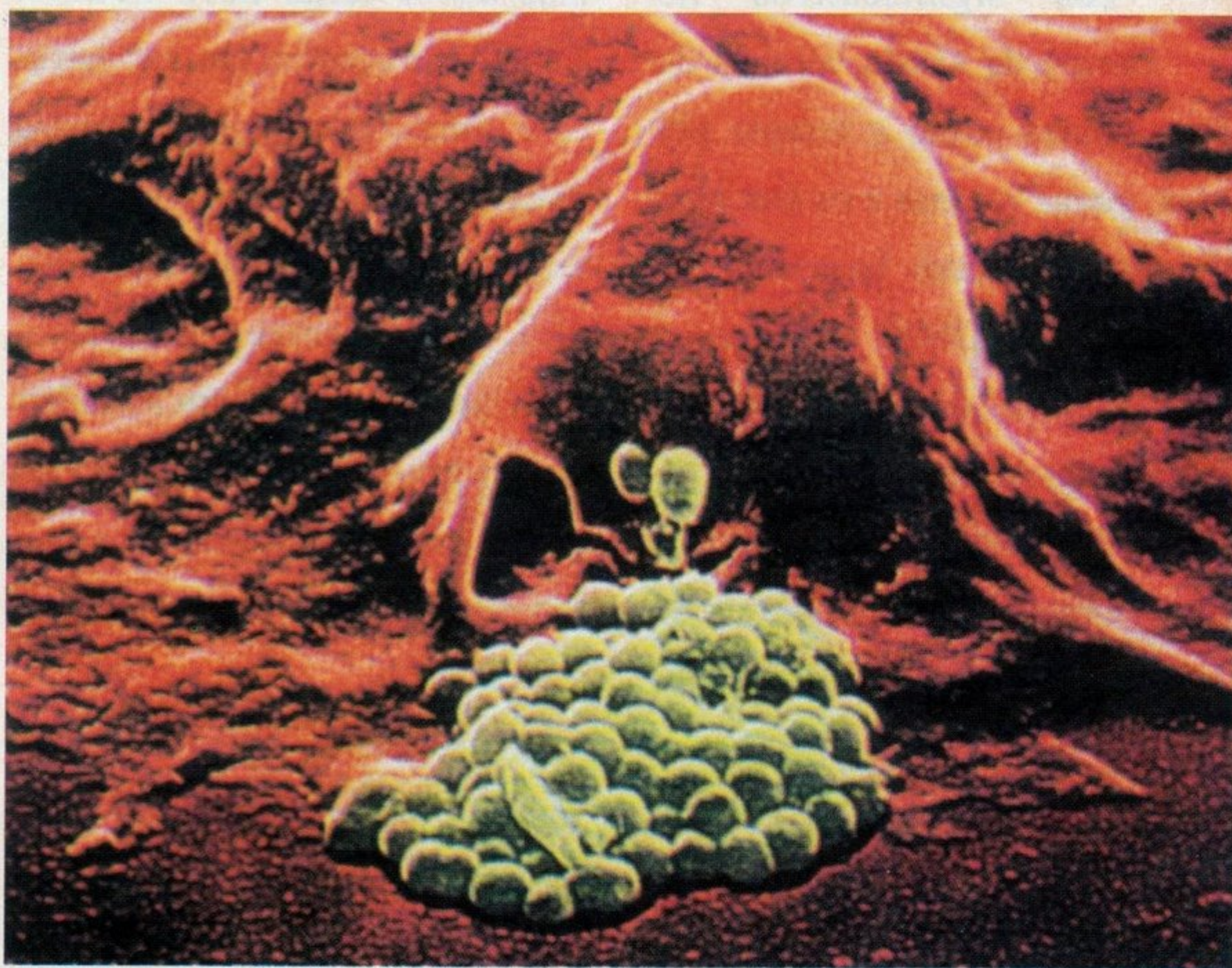
SABER EM MOVIMENTO

O passo seguinte ao genoma*

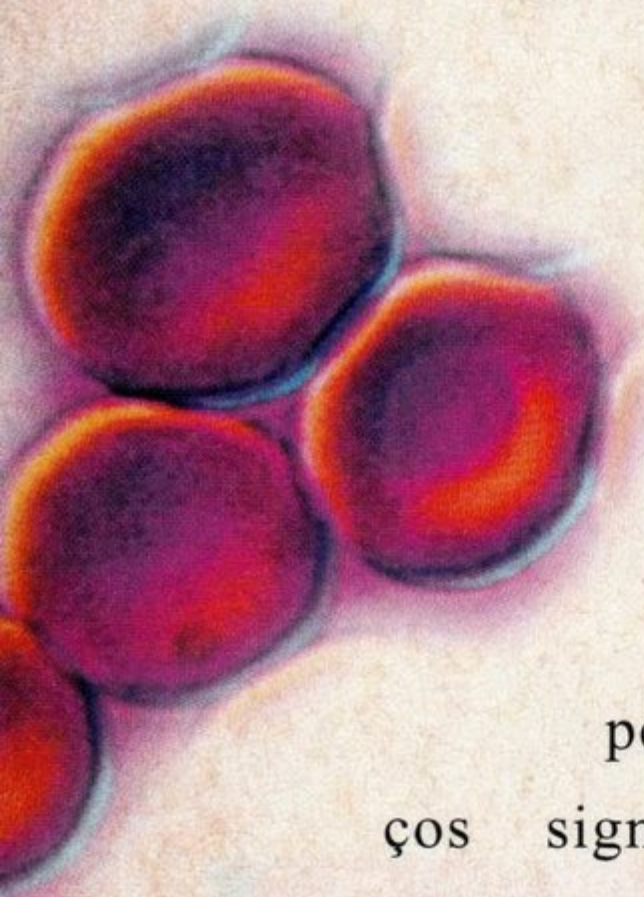
ELOI S. GARCIA**

Um dos projetos científicos mais conhecidos hoje, em função dos avanços que permitirá na medicina, é o que prevê a identificação do genoma humano até 2005. Mas outro projeto exaustivo vem se destacando: é o "mapa das interações protéicas", que pretende saber como as proteínas codificadas pelos genes atuam nas células, sozinhas ou ligadas a outras. A comunidade científica brasileira precisa se envolver o quanto antes nesse próximo passo da biotecnologia, que já atrai o interesse de empresas multinacionais.

** Texto publicado na revista Ciênciahoje, v.24, n.144, nov.1998, p.50-51.*

*** Presidente da Fundação Oswaldo Cruz.*

Glóbulos brancos fagocitando bactérias

Na biotecnologia, os anos 90 têm sido marcados pelo ambicioso Projeto Genoma Humano, que objetiva mapear e analisar todos os genes presentes no DNA de nossa espécie. Muito se tem discutido sobre as aplicações, vantagens e implicações éticas dos conhecimentos gerados por esse projeto. A um custo de US$ 3 bilhões, a comunidade científica mundial pretende conhecer, até 2005, cerca de 100 mil genes humanos. Saber como

BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO / UFMG

esses genes atuam permitirá avanços significativos no campo da saúde, através de ferramentas como a terapia gênica, novas vacinas e os *kits* para diagnósticos com base nas seqüências de DNA, bem como uma melhor compreensão das doenças genéticas.

O desenvolvimento de terapias gênicas tornou passíveis de cura algumas enfermidades genéticas, como a fibrose cística, a anemia falciforme e a coréia de Huntington. Essas novas oportunidades de investimentos têm atraído empresas multinacionais, que aplicam milhares de dólares em pesquisa e desenvolvimento, patenteando novos produtos e processos, na expectativa de elevados lucros.

O desenvolvimento do Projeto Genoma Humano também inclui preocupações éticas, sociais e regulatórias. Para entender o impacto dos novos conhecimentos na sociedade, 5% dos investimentos totais do projeto foram destinados a estudos no campo da bioética.

Tais pesquisas têm gerado grande massa de informação, mas agora surge novo desafio. Cada gene contém em sua estrutura uma "mensagem" precisa para a célula sintetizar uma proteína. Moléculas altamente complexas, de formas tridimensionais, as proteínas agem sozinhas ou em grupos, controlando o ciclo de crescimento, morte e metabolismo celular – em resumo, a vida.

Conhecendo cada vez mais a fundo essas proteínas, os cientistas poderão desvendar os segredos da vida e as bases moleculares para desenvolver novas drogas para as mazelas que afetam a humanidade. De fato, o Projeto Genoma Humano e seus derivados, o estudo de protozoários, bactérias e helmintos, são os precursores de um futuro grande projeto internacional de proteínas humanas.

O genoma da levedura (o fungo *Saccharomyces cerevisiae*, um fermento natural) foi conhecido em 1996. Sua estrutura inclui cerca de 6 mil genes, o que significa que é capaz de produzir 6 mil proteínas. No entanto, embora seja um dos organismos mais estudados do planeta, ainda não se tem idéia das funções de pelo menos metade dessas proteínas. Assim, nasce um novo campo de conhecimento: a "proteína genômica" ou "proteômica". Várias empresas de biotecnologia que utilizam as informações geradas pela biologia molecular vêm se envolvendo nessa nova área. O maior desafio é determinar como as proteínas interagem, entre si e/ou com outras moléculas.

Sabe-se que, através de uma ação conjunta e complexa, as proteínas comandam o sistema que faz as células detectarem sinais químicos externos, transformando-os em eventos biológicos. Para entender como certas células liberam insulina, para regular o nível de glicose no sangue, ou por que ocorre uma divi-

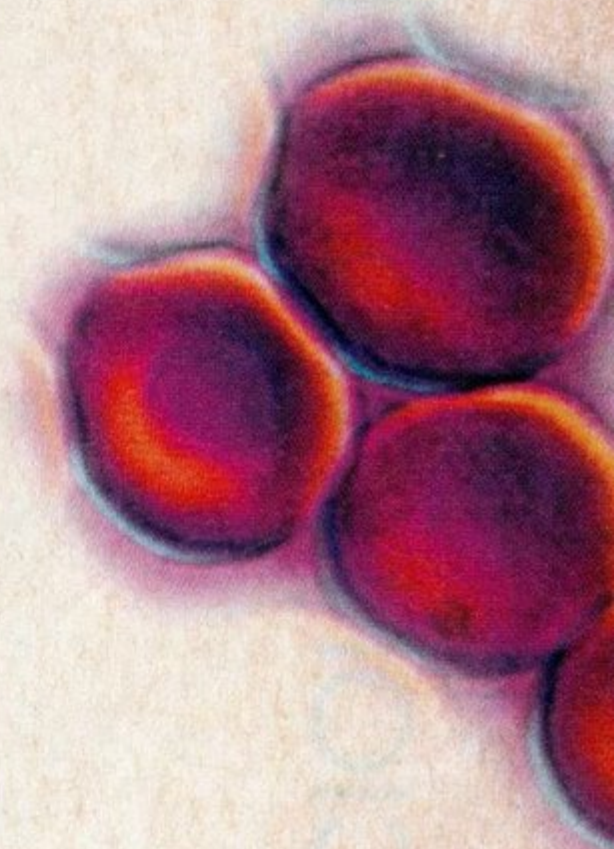
são celular desordenada (câncer) ou outras patologias, é necessário compreender melhor como os sinais são detectados e transformados na membrana celular.

Vários centros de pesquisas, públicos e privados, já estão envolvidos nesse projeto mais audacioso: o "mapa da interação protéica". O objetivo desse "mapa" é desvendar, a partir de cada proteína codificada pelo Projeto Genoma Humano, os tipos de interações que as moléculas realizam. É uma tarefa enorme e exaustiva, pois o corpo humano possui cerca de 100 mil diferentes proteínas, o que pode permitir cerca de 50 bilhões de combinações.

Sem dúvida, essas informações serão valiosas. Sabe-se, por exemplo, que o gene denominado BRCA1 está ligado ao câncer de mama. No entanto, a proteína codificada por esse gene ainda não tem função conhecida, não sendo, portanto, um alvo adequado para novas drogas. O "mapa de interação" referente a essa proteína codificada pelo gene BRCA1 pode definir o que ela faz e com que outras proteínas ela interage. Estudos já demonstraram que a proteína gerada pelo gene BRCA1 se liga a outra proteína, denominada CtIP, que tem também um papel importante no câncer de mama. A interação das duas pode ser a chave do desenvolvimento de novas drogas para prevenir ou curar esse tipo de câncer.

A evolução do projeto de mapeamento das interações protéicas importantes no ser humano, porém, pode ser dificultada pelo fato de que nem todos os genes humanos são conhecidos e ainda pela estimativa de que, provavelmente, metade das interações das proteínas são irrelevantes.

As interações protéicas também possibilitam outro enfoque aos cientistas: o estudo da atuação das proteínas de alguns agentes patogênicos pode auxiliar o desenvolvimento de novas drogas. O "mapa de interações" já está sendo elaborado para proteínas do vírus da Aids e da hepatite C, e para a bactéria *Helicobacter pylori* (da úlcera gástrica). Outros grupos já estão trabalhando com seus organismos preferidos, incluindo a levedura, a bactéria *Escherichia coli*, algumas moscas-das-frutas (do gênero *Drosophila*) e o nematódio *Caenorhabditis elegans*.

Universidades, institutos de pesquisa e empresas estão investindo nesse novo enfoque da ciência, associado ao estudo das formas tridimensionais das proteínas e à tecnologia da química combinatória, prometendo o desenvolvimento rápido de novos medicamentos contra as doenças que afligem a sociedade. Nesse contexto, é preciso que organizações brasileiras também se envolvam nesse novo "filão" da biotecnologia, priorizando a pesquisa em torno das enfermidades mais comuns em nosso território. •

Educação Matemática

SAMIRA ZAIDAN*

Nas últimas décadas, a Educação Matemática vem se delineando como um campo de ação, estudos e pesquisas. No espaço escolar, é bastante antiga e pode ser percebida na prática de profissionais voltados para avançar as aprendizagens dos educandos, em todos os níveis de ensino. Como campo científico, a Educação Matemática vem se construindo no Brasil, nos últimos 20 anos.

Segundo Nunes e Campos (1994), *A matemática é uma ciência que estuda relações. É também uma maneira de pensar.* E por isso o ensino de Matemática interessa a todos. No entanto, ainda se pode considerar que o ensino de Matemática existente hoje no País se apresenta como uma lista de conteúdos a ser cumprida pelo professor e assimilada pelo aluno, e não como "uma forma de pensar".

Neste sentido, como nos aponta David (1995), *é grande o número de pesquisas que se dedicam à apresentação, implementação, discussão e avaliação de propostas para a melhoria do ensino e da aprendizagem da Matemática, especialmente no nível elementar*. Mas ressalta a necessidade de não confundir as pesquisas com as propostas pedagógicas, estas mais voltadas para situações próprias de aprendizagens.

São muitos desses resultados de estudos e pesquisas que têm incrementado o avanço do campo da Educação Matemática, que, segundo D'Ambrósio, *é, em todo o mundo, uma área de pesquisa em grande desenvolvimento e reconhecida como de fundamental importância. Tem seus programas de pós-graduação próprios, departamentos específicos, revistas especializadas, sociedades locais, nacionais, regionais e internacionais e inúmeros seminários, conferências e congressos internacionais, regionais e nacionais são organizados*. (1996-a)

Fiorentini realizou pesquisa pioneira de síntese da história e das produções no campo da Educação Matemática. Segundo

* Professora da Faculdade de Educação da UFMG.

suas pesquisas e análises, essa área de conhecimento pode ser percebida em quatro fases:

- a primeira, *a fase de gestação da Educação Matemática enquanto campo profissional* – período que vai do início do século até os anos 60, onde o campo ainda não se havia constituído, mas onde se pôde identificar esforços isolados de "educadores matemáticos";
- a segunda fase, onde propriamente o autor identifica o *nascimento da Educação Matemática enquanto campo profissional,* na década de 70 e início da de 80;
- a terceira fase, onde se destaca o *surgimento de uma comunidade nacional de educadores matemáticos*, que se desenrola entre 1983 a 1990, e
- a quarta fase, *da emergência de uma comunidade científica de pesquisadores em Educação Matemática*. (Fiorentini,1994 – grifos do autor)

A constituição do campo Educação Matemática no Brasil está relacionada com a ampliação do direito à educação, especialmente da escolarização básica, numa ação insistente de um conjunto de educadores visando a uma melhor aprendizagem dos conceitos essenciais da Matemática. Pode ser percebido também como a luta de professores por uma melhor aprendizagem matemática inserida em processos mais amplos de formação dos educandos, desde a educação infantil até a superior:

> *A disciplina Matemática comparece em todos os programas de todas as séries como compromisso claro de subordinar a Matemática aos objetivos maiores da Educação, que são possibilitar que crianças, jovens e adultos atinjam a sua realização plena como seres humanos e a sua integração, com responsabilidade consciente, na sociedade. A presença universal da Matemática nos sistemas escolares só se justifica pelo reconhecimento que essa área do saber, que é essencial e fundamental no mundo moderno, deve ser acessível a todos.*(D'Ambrósio, 1996-a)

Maria Aparecida Bicudo demonstra que nos processos de aprendizagem é importante conhecer como a pessoa pensa matematicamente e, ainda, como sente, intui, imagina, conta, mede, relaciona, reflete, generaliza, representa ou simboliza, de maneira que construa pontes entre os seus conhecimentos e os novos, aprendendo a pensar matematicamente.

Ela também aponta que a Educação Matemática se volta para a ação político-pedagógica e caracteriza como preocupações "*(...) compreender a Matemática, como o fazer Matemática, com as interpretações elaboradas sobre os significados sociais, culturais e históricos da Matemática*". Preocupa-se com a realização de pesquisas de maneira

rigorosa, explicitando-se adequadamente as interrogações existentes e cuidando-se para utilização adequada dos fundamentos e articulações envolvendo a Psicologia, a História, a Filosofia, a Matemática, a Antropologia etc. Insiste, ainda, na necessidade de que o pesquisador tenha compreensão das metodologias utilizadas e da adequação de suas escolhas em cada caso, buscando em seus resultados o rigor necessário.

A Educação Matemática necessita articular um conjunto de conhecimentos e o seu caráter interdisciplinar é inegável. No entanto, não é com uma mesma concepção de educação, nem de Matemática, que se articula esse campo científico nas últimas décadas. Na educação brasileira convivem visões diferenciadas, com ênfases diversas, mas destaca-se de forma bastante representativa a visão social desse campo. Primeiramente, *matemática* pode ser compreendida como *uma estratégia desenvolvida pela espécie humana ao longo de sua história para explicar, para entender, para manejar e conviver com a realidade sensível, perceptível, e com o seu imaginário, naturalmente dentro de um contexto natural e cultural* (D'Ambrósio-1996-b).

E, também segundo este autor, a *educação* pode ser definida *como uma estratégia de estímulo ao desenvolvimento individual e coletivo* gerada por grupos sociais/culturais, *com a finalidade de se manterem como tal e de avançarem na satisfação de necessidades de sobrevivência e transcendência.* •

Referências bibliográficas/ Sugestões de leitura

BICUDO, Maria Aparecida (org.). *Educação Matemática*. São Paulo: Editora Moraes, sem data.

______, *Pesquisa em Educação Matemática.* Revista Pro-Posições, vol. 4, no. 1 (10), Março, Campinas: SP, Editora Cortez, 1993.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico *in Pierre Bourdieu: Sociologia*, organizado por Renato Ortiz e coordenado por Florestan Fernandes. São Paulo: Editora Ática, 1983.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Introdução ao Caderno "Mapeamento de Educação Matemática no Brasil"*-1995, Ministério da Educação e do Desporto, SEDIAE/INEP, 2ª Edição, Brasília, 1996-a.

______. *Educação Matemática - da teoria à prática.* Campinas: Papirus, 1996-b.

DAVID, Maria Manuela Soares. *As possibilidades de inovação no ensino-aprendizagem da matemática elementar.* Presença Pedagógica, Jan./Fev., Belo Horizonte: 1995.

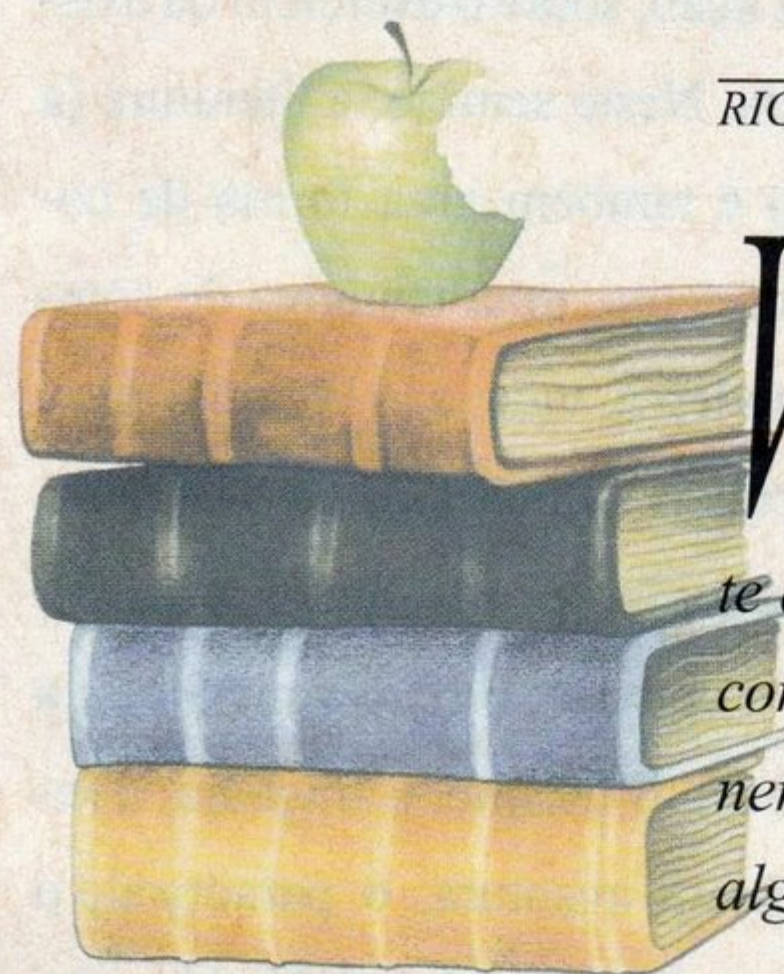
FIORENTINI, Dario. *Rumos da Pesquisa Brasileira em Educação Matemática: o caso da produção científica em Cursos de Pós-Graduação.* Faculdade de Educação. UNICAMP, Campinas, São Paulo, 1994.

NUNES, Terezinha e CAMPOS, Tânia M.M. *Tendências atuais do ensino e aprendizagem da matemática.* Em Aberto, ano 14, n. 62, abr./jun. 1994.

ZAIDAN, Samira. *A Educação Matemática em movimento.* Revista Presença Pedagógica, jul./ago., v.3, n.16. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 1997.

PONTO DE VISTA

Livros didáticos e livros de literatura: chega de confusão!

RICARDO AZEVEDO*

Vou iniciar com dois relatos. Lancei meu livro Aquilo *em 1981. Em resumo, o texto conta que* Aquilo *apareceu na cidade, teve gente que gostou e gente que não gostou. Os que gostaram festejaram e comemoraram. Os que foram contra, fizeram protestos e ameaças. Alegando que* Aquilo *não podia de jeito nenhum, esses últimos iniciaram uma perseguição. O texto, curto, termina com alguém fugindo e escondendo* Aquilo *no fundo do coração.*

Na época, recebi convite para visitar uma escola que havia adotado o livro. Eram três classes da 2ª série. Encontrei uma professora me esperando na porta. Parecia aflita. Na opinião dela, o livro era inadequado para alunos daquela idade, pois deixava em aberto o que era *Aquilo*, e isso "angustiava" a criançada. Para contornar o problema, disse-me ela, explicou a seus alunos que *Aquilo* era Deus. Agora, queria que eu confirmasse isso na classe! Fiquei atônito. Disse que não era nada disso. Depois, aos alunos, contei que havia feito um livro muito simples e que o tal *Aquilo* não tinha um significado fixo. Na verdade, podia ser um monte de coisas. Ia depender da leitura e do sentimento de cada um. Podia ser Deus, mas também o amor, uma praga, seres extraterrestres, um saci, a bomba atômica, um disco voador, uma doença, a poluição, uma saudade, sei lá. Por sorte, nas outras classes, as professoras trabalharam o livro partindo desse princípio e foi muito bom.

O segundo relato: sempre que vou a escolas falar com crianças que leram o livro *A casa do meu avô*, a primeira pergunta costuma ser: "– É a casa do seu avô mesmo?" Acontece que meus avós morreram antes de eu nascer, de modo que nunca pude ir à casa do "meu avô". Sempre dei essa resposta, mas um dia, sei lá por que, ao responder a mesma pergunta, falei outra coisa: "Acho que eu tinha um buraco dentro de mim por não ter conhecido meus avós. Devo ter escrito o livro para preencher esse buraco". Ouvindo isso, uma menina levantou a mão e disse: "– Não moro com meu pai". Fiquei confuso. Olhei a menina. Perguntei se ela via o pai. Ela disse que não. Aos poucos fui entendendo. Perguntei se ela tinha um buraco. Ela disse que sim. Perguntei se mais tarde,

* *Escritor e ilustrador. (ilustração do livro: "Menino sentindo mil coisas" - 1996. Ed. Ática)*

quando crescesse, também ia querer escrever um livro para, como eu, preencher seu buraco interior. Ela fez sim com a cabeça...

Essas, entre outras experiências, me trouxeram uma série de indagações: o que significa escrever? O que é a literatura? O que literatura tem a ver com escola?

Na minha opinião, a professora que queria que *Aquilo* fosse Deus confunde livros didáticos com livros de literatura.

O livro didático é sempre um livro utilitário (foi feito para atingir um fim determinado), escrito na linguagem mais clara possível, cuja pretensão é transmitir informações objetivas e ensinar coisas. Isso significa que ele carrega uma mensagem clara, única, líquida e certa. Aprendemos, com o livro didático, quais são as preposições e as conjunções; como somamos, diminuímos e multiplicamos; quais são os Estados brasileiros; os afluentes da margem esquerda do rio Amazonas; quem descobriu o Brasil; as diferenças entre animais, vegetais e minerais; noções sobre o sistema solar etc. Ao terminar sua leitura, todos os leitores, pelo menos em princípio, deveriam chegar às mesmíssimas conclusões. Um livro didático que dê margem a dúvidas, que seja ambíguo, subjetivo, paradoxal e pouco claro, estará necessariamente deixando de cumprir sua missão.

Mais um detalhe: os livros didáticos necessitam de atualização periódica: surgem novos métodos, novas descobertas, novas concepções, novas informações e tudo isso, cedo ou tarde, precisa ser incorporado ao texto.

Ao transformar *Aquilo* em Deus, a professora tentou forjar, artificialmente, uma mensagem objetiva e única, como se meu livro fosse um livro didático, tivesse uma lição, uma mensagem específica que precisasse ser aprendida, uma chave que todos deveriam descobrir e absorver.

Acontece que a literatura funciona de outro jeito. Se os livros didáticos são veículos da ciência, os livros de literatura são veículos da arte.

A literatura utiliza a ficção (fala da verdade inventada e não da ocorrida de fato), a linguagem poética (que costuma ser lúdica, conotativa, ambígua, está preocupada com o ritmo, com a sonoridade, pode inventar palavras, usar trocadilhos etc.), tem como objetivo fundamental a motivação estética (portanto a diversão, o prazer) e ainda representa uma subjetiva especulação, não uma lição, sobre o exercício da existência. Neste sentido, a literatura (a arte) é também uma forma de conhecimento, uma tentativa de compreender a vida e o mundo. Está vinculada a noções como a fantasia, o maravilhoso, o sublime, a analogia, a emoção, o riso, a metáfora, a paródia, o lirismo, a tragédia, a intuição, a aventura, o paradoxal, o imensurável, o desconhecido etc. Enquanto no livro didático fala-se em informação, em conceitos gerais, leis e regras, noções consensuais e oficiais, o texto literário apresenta um ponto de vista subjetivo, afetivo e particular sobre os assuntos que aborda. Uma última coisa: por não transmitirem informações objetivas, os livros de literatura são passíveis de interpretações diferentes. Na verdade, a melhor literatura é justamente aquela carregada de significado (de diversas possibilidades de leitura) até o máximo grau.

Os fatos, do ponto de vista do conhecimento científico, são a matéria dos livros didáticos. Quais seriam os assuntos da literatura?

Fora, por exemplo, os "buracos", vivências particulares que não entram em nenhuma matéria escolar, mas fazem parte do cotidiano de todos nós, vou citar mais alguns, entre muitos: a paixão; a busca do autoconhecimento e da identidade; a dupla existência da verdade; os limites entre a razão e a loucura; a passagem irremediável do tempo; a luta do novo contra o velho, e por aí vai.

Alguém poderia perguntar: mas são temas para a literatura infantil? Claro que sim! Vejamos o que diz a menina Raquel, do livro *A bolsa amarela* de Lygia Bojunga:

"Cheguei em casa e arrumei tudo que eu queria na bolsa amarela. Peguei os nomes que eu vinha juntando e botei no bolso sanfona. O bolso comprido eu deixei vazio, esperando uma coisa bem magra para esconder lá dentro. (...) Abri um zipe; escondi fundo minha vontade de crescer; fechei. Abri outro zipe; escondi mais fundo minha vontade de escrever; fechei. No outro bolso de botão espremi a vontade de ter nascido garoto (ela andava muito grande, foi um custo pro botão fechar). Pronto! a arrumação tinha ficado legal. Minhas vontades tavam presas na bolsa amarela, ninguém mais ia ver a cara delas."

Raquel, está na cara, é um ser humano em busca do auto conhecimento, tem dúvidas existenciais, tem emoções contraditórias, não aceita ser menina, preferiria mil vezes ser adulta e independente. Fora isso, mistura realidade e fantasia como, aliás, todos nós, independentemente de faixas etárias.

Quantas estórias infantis, por outro lado, têm como tema a paixão (*Cinderela* ou *A Dama e o Vagabundo* ou *Tampinha* de Ângela Lago) ou abordam situações paradoxais: *As aventuras de Alice no País das Maravilhas* de Lewis Carroll (a discussão do conhecimento oficial; a inseparabilidade de fantasia e realidade, entre outros assuntos); *Peter Pan* de J. Barrie (a luta do velho contra o novo, entre muitos outros); *O homem que soltava pum* de Mário Prata (a afirmação particular do indivíduo em oposição às regras sociais estabelecidas, entre outros); *História meio ao contrário* de Ana Maria Machado (a deterioração do poder e dos valores instituídos, entre outros) ou ainda poemas como *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles (a relatividade das coisas)?

Nos contos de encantamento, tão populares entre as crianças (e adultos!), encontramos, em geral, personagens jovens-adultos procurando o auto conhecimento (por isso as tantas viagens das quais o herói sempre volta modificado e mais experiente), o parceiro amoroso (a princesa ou o príncipe) e a fortuna (tesouros, poderes e reinados que deixam o herói independente financeiramente).

Note-se que são temas concretos e humanos presentes no dia-a-dia de toda gente (não importa de que idade): referem-se à busca de um sentido para a existência; à busca do amor e à busca do auto-sustento. Ao mesmo tempo, são assuntos subjetivos: ninguém pode sair por aí dando aula e passando lição de casa sobre a paixão e a busca da identidade; ou explicar o "exato" significado da morte (se é assunto para crianças? Meu Deus! As pessoas morrem! Os Ayrtons Sennas e os Mamonas morrem! É imprescindível para qualquer indivíduo, independentemente de sua idade, lidar com o fato). Diante deles, isso é importante, tanto adultos amadurecidos como crianças inexperientes só podem especular, trocar vivências, impressões e dúvidas. Ao contrário, nos assuntos didáticos, o professor tem material para, objetivamente, ensinar.

Vale a pena lembrar ainda que os temas mencionados não são passíveis de atualização periódica. Pessoas sempre buscaram, buscam e buscarão o auto conhecimento. Pa-

radoxos e emoções fazem parte da vida. A mortalidade e o amor são fatos. O choque entre gerações sempre existiu e vai continuar existindo; afinal, convenhamos, o novo sempre, sempre e sempre virá para substituir e ultrapassar o velho. É apenas uma questão de tempo.

Há, não podemos esquecer, o caso dos livros paradidáticos, aqueles que pretendem "distrair educando". Boa parte dos livros dirigidos hoje ao público infantil pertence a essa categoria. Eles se utilizam da ficção de forma utilitária e têm necessariamente uma mensagem única (uma utilidade) no final: ensinar a não ter medo do escuro; a preservação da Natureza; preceitos morais; a educação sexual etc. Neles, as questões são sempre levantadas, discutidas e resolvidas. No fundo, são livros didáticos e remetem ao conhecimento científico e oficial e aos valores e regras estabelecidos. Não há nos paradidáticos espaço para a livre ficção, para o poético, para o desconhecido, para o irracional, para o paradoxal, para o ponto de vista particular, para a ambigüidade, para a dupla existência da verdade. Não poucas vezes, os limites entre os livros paradidáticos e a literatura são tênues. É só lembrar a obra de Monteiro Lobato, cheia da mais maravilhosa e original ficção e, ao mesmo tempo, de informações sobre História, Geografia, Gramática, Astronomia, Física etc. Infelizmente, como informações necessitam de atualização periódica, os livros de Lobato, por esse ângulo, tornaram-se obsoletos.

Não estou aqui querendo estipular que temas podem ou não podem ser abordados. A literatura é livre, evidentemente, para falar de qualquer assunto, mas, por favor, nunca de forma utilitária, querendo ensinar, informar ou persuadir.

Termino com um poema de Murilo Mendes, "Amostra da Poesia Local", uma pequena amostra de linguagem literária, lúdica, paradoxal, original, cheia de possibilidades de leitura:

"Tenho duas rosas na face,
Nenhuma no coração.
No lado esquerdo da face
Costuma também dar alface,
No lado direito não."

Há alguma lição ou mensagem "objetiva" num texto assim? O que significa ter duas rosas na face e nenhuma no coração? O que quer dizer uma poesia "local"?

Diante de imagens ambíguas como essas, cada um de nós vai ter um sentimento, uma leitura e uma explicação. Fora isso, no caso, a única atualização possível é ortográfica, e olhe lá!

O mesmo encantamento, a mesma especulação subjetiva sobre a existência, a mesma tentativa de descrever a vida e o mundo através da ficção poderá, pensando bem, ser encontrada em *A Bolsa Amarela, Peter Pan, O homem que soltava pum, História meio ao contrário, Aventuras de Alice no País das Maravilhas, Ou isto ou aquilo, Menino maluquinho* e *Uma idéia toda azul*, dentre muitos outros livros.

Textos utilitários, com mensagens objetivas e unívocas, ligados ao pensamento científico, são importantíssimos e têm seu espaço garantido em casa e na sala de aula.

Mas textos de ficção e de poesia, emotivos e ambíguos por princípio, ligados à arte, tratando de assuntos que ninguém pode ensinar (só compartilhar), também são muito importantes.

A confusão entre ciência e arte, em todo caso, tem afastado o leitor da literatura. E talvez o afaste também da ciência... •

PRESENÇA
Pedagógica

v. 5 • n. 25
jan./fev. 1999

SUMÁRIO

DIMENSÃO